

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**RICARDO DANTAS SOARES**

**JOGOS ELETRÔNICOS E O PROCESSO  
EDUCATIVO DE JOVENS ALUNOS**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2018**

**RICARDO DANTAS SOARES**

**JOGOS ELETRÔNICOS E O PROCESSO  
EDUCATIVO DE JOVENS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Letras da Universidade Federal de Sergipe como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**  
**2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Soares, Ricardo Dantas  
S676j      Jogos eletrônicos e o processo educativo de jovens alunos /  
Ricardo Dantas Soares ; orientador Vanderlei José Zacchi.– São  
Cristóvão, SE, 2018.  
120 f. : il.  
Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2018.  
1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Jogos eletrônicos. 3.  
Educação. 4. Ética. I. Zacchi, Vanderlei José, orient. II. Título.

CDU 811.111

RICARDO DANTAS SOARES

**JOGOS ELETRÔNICOS E O PROCESSO  
EDUCATIVO DE JOVENS ALUNOS**

Dissertação aprovada em 26/02/2018

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi  
Orientador

---

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira  
Membro interno

---

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga  
Membro externo

Aos meus pais, Antônio e Maria José.

## AGRADECIMENTOS

A todo poder divino por ter me fortalecido na caminhada desta pesquisa.

Aos meus pais, Antônio e Maria José, por terem me proporcionado desde a infância a oportunidade de estudar.

Aos familiares: irmãos, avós, tios, primos e padrinhos pela felicidade e orgulho atribuídos a mim. Em especial a meus irmãos, Diego e Roberto, pelo apoio, Carlos, Milton e Alisson, pelo torcida.

Aos professores da Universidade Federal de Sergipe, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi pelas orientações desde a graduação e até o presente momento, por ter me proporcionado momentos de reflexão, autonomia e curiosidade enquanto pesquisador e professor. Aos professores da banca, à Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira pela contribuição ímpar ao trabalho e ao professor Paulo Boa Sorte pela sua indispensável colaboração. À Prof. Dra. Denise Bértoli Braga pelas problematizações sob novos olhares à pesquisa. A todos que compõem o PPGL.

À Profa. Dra. Ana Lucia Simões Borges por ter contribuído durante a minha graduação no papel que desempenho enquanto professor. À Profa. Dr. Ana Karina Oliveira Nascimento por ter me atribuído o carisma enquanto professor.

Ao grupo de pesquisa *New Literacies*.

Aos jogadores alunos por terem possibilitado esta pesquisa para a divulgação do conhecimento.

À equipe que compõe o colégio dos alunos jogadores por creditar no trabalho e dar o apoio necessário.

Aos meus ex-professores dos ensinos fundamental e médio.

À Jislaine e sua mãe pelas palavras indescritíveis, carinho e por terem sido meu dicionário para todos os meus questionamentos.

Aos velhos amigos: Carlson, Diego, Deivid, Fernanda, João Paulo, Júnior, Lázaro, Lílian, Priscila, Rangel, Wilas, por serem influenciadores na continuidade dos meus estudos acadêmicos.

Aos amigos inesquecíveis que a UFS e Aracaju me apresentaram: Amisa, Carlos, Cíntia, Dominic, Ramon, Édipo, Fernanda, João Marcos, Maria José, Rainer, Samuel e Wislan.

Aos amigos da turma de mestrado pelos momentos de debate, troca de experiência e conhecimento.

Aos meus alunos e colegas professores pelo incentivo aos estudos da pesquisa.

*If a child can't learn the way we teach,  
maybe we should teach the way they learn.*

*Ignacio Estrada*

## RESUMO

Muito se discute sobre o papel dos jogos eletrônicos na vida de jogadores na sociedade atual. Sabemos que são instrumentos lúdicos presentes no ambiente familiar, no entanto, questionamos se eles contribuem para o conhecimento e aprendizagem de jogadores. Por isso, este trabalho tem por objetivo investigar conhecimentos que os jogadores estão adquirindo ao jogar. O público-alvo para análise são jogadores-estudantes do ensino médio de uma escola privada de Aracaju. Identificamos que os jogadores analisados afirmam aprender vocabulários da língua inglesa enquanto jogam, ainda que este não seja seu objetivo, o que lhes facilita as jogadas e a leitura de textos escritos em língua inglesa. Nessa questão, adentramos em outras perspectivas de aprendizagem em jogos que ultrapassagem a aprendizagem da língua inglesa, como a questão educativa. Para dar alicerce à pesquisa, nosso aporte teórico considera as discussões sobre aprendizagem e letramento em jogos (GEE, 2007a, 2007b, 2005, 2004), educação e escolarização (ANDREOTTI; SOUZA, 2007), práticas educativas em jogos (SQUIRE, 2006) e aprendendo a aprender (WIRTH; PERKINS, 2008) para significativas formas de aprendizagem, dentre outros autores. A metodologia abordada está delimitada nos estudos em análise qualitativa (NEVES, 2006), enquanto que o levantamento de dados está circunscrito a entrevistas gravadas e questionários escritos. Podemos perceber, no contexto dos envolvidos, aprendizagens sobre questões de conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, formações educativas, como a superação de problemas de humor, timidez, além de conscientização ética e social.

**Palavras-chave:** jogos eletrônicos; aprendizagem de língua inglesa; educação; ética.



## **ABSTRACT**

It is widely discussed about the role of electronic games in the players' lives in today's society. We know that they are playful instruments present in the family environment, however, we question if they contribute to the players' knowledge and learning. Therefore, this work aims to investigate knowledge that players are acquiring while playing. The target audience for analysis is high school students players from a private school in Aracaju. We have identified that the analyzed players claim to learn English vocabulary while they play, although this is not their goal, which facilitate playing games and the reading of texts written in English language. In this question, we enter into other perspectives of learning in games that exceed the learning of the English language, as the educational question. In order to provide a foundation for researching, our theoretical contribution considers the discussions about learning and literacy in games (GEE, 2007a, 2007b, 2005, 2004), education and schooling (ANDREOTTI; SOUZA, 2007) educational practices in games (SQUIRE, 2006) and learning to learn (WIRTH; PERKINS, 2008) for significant forms of learning, among other authors. The methodology is delimited in the studies about qualitative analysis (NEVES, 2006), while the data collection is limited to recorded interviews and written questionnaires. It is possible to perceive, in the context of those involved, learning about school contents issues and, at the same time, educational formations, such as overcoming mood problems, shyness, and ethical social awareness.

**Keywords:** electronic games; learning English language; education; ethic.

## LISTA DE SIGLAS

COD – *Call of Duty*

FPS – *First Person Shooter*

GTA – *Grand Theft Auto*

LAN – *Local Area Network*

MMORPG – *Massively Multiplayer Online Role Playing Game*

MOBA – *Multiplayer Online Battle Arena*

OCEM – Organizações Curriculares para o Ensino Médio

PS – *Playstation*

RPG – *Role Play Game*

RTS – *Real Time Strategy*

STATS – *Statistics*

UFS – *Universidade Federal de Sergipe*

XP – *Experience*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado da atuação do avatar/jogador no jogo. ....	48
Figura 2: Cena do jogo The Sims 3: comando de diálogo entre as personagens .....	60
Figura 3: Cena do jogo Assassin's Creed Unity do rei Luís XVI a ser executado.....	84
Figura 4: O jogo instruindo o jogador (pessoa) enquanto Jimmy Hopkins recebe observações da inspetora da escola. ....	95

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 TECNOLOGIA E JOGOS ELETRÔNICOS .....	16
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	18
1.3 METODOLOGIA.....	19
1.4 DESENHO DO TRABALHO .....	25
<b>2 EDUCAÇÃO, ÉTICA E OS JOGOS ELETRÔNICOS.....</b>	<b>26</b>
2.1 A EDUCAÇÃO E OS JOGOS .....	26
2.2 A ÉTICA NA CULTURA DOS JOGOS E JOGADORES .....	37
<b>3 A ESCOLA E OS JOGOS ELETRÔNICOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 JOGANDO, APRENDENDO E SE FORMANDO .....	55
3.2 JOGOS E SUA CULTURA EDUCATIVA .....	67
3.3 PREFIRO JOGAR A FICAR NA SALA LENDO.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O modo de aprendizagem tem mudado, propiciando diferentes maneiras de aprender e meios pelos quais se adquire o conhecimento que a sociedade demanda. O primeiro contato com a tecnologia ocorre em casa e, em seguida, na escola, a qual possui o papel de aperfeiçoar o uso e outras formas de conhecimento compartilhado. Não podemos deixar de assentir a tal papel do ambiente escolar. Mas será que somente a escola tem o papel do ensino e aprendizagem? A percepção empenhada meramente para escola como um ambiente de aprendizagem, formação e preparação para atuar na vida social tem mudado, sobretudo com o advento e papel da tecnologia dos jogos na vida de jovens jogadores.

A tecnologia dos jogos eletrônicos tem sido discutida há muito tempo em campo acadêmico no que diz respeito à sua formação para o desempenho de forma pedagógica contribuinte à aprendizagem do jogador. O que se confirma, constantemente, é que os jogos são parte da comunicação atual e responsável por uma formação cultural, pois contribuem para a formação do praticante quando utilizados apropriadamente levando-se em consideração os princípios do jogador e do jogo. Por outro lado, consideram-se muito, sobretudo tradicionalistas, que os jogos estimulam o jogador à agressão e mudança de humor. Contudo, durante o processo de pesquisa de campo para este trabalho, até então identificamos papéis importantes dos jogos na vida de jovens jogadores no que concernem à aprendizagem e conhecimento, significativos para a sua formação social e cultural.

Nesse contexto, questionam-se muito também sobre a aprendizagem do sujeito em seu ambiente domiciliar, escolar, trabalho, grupo de amigos, etc. É muito comum sermos informados do uso de jogos em celular, console, computador ou notebook. No entanto, restamos saber até que grau de formalidade e importância esse jogador está absorvendo bons conhecimentos, assimilando informações, ativando novos olhares, comparando fatos, formando-se social e eticamente, bem como resolvendo dificuldades (*puzzle*) em forma de aprendizagem.

Os jogadores analisados neste trabalho de pesquisa, alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola privada de Aracaju/SE, nas aulas de língua inglesa apontavam, durante as discussões de conteúdos programáticos, vocabulários que aprenderam em jogadas dos mais variados temas e gêneros. Esses vocabulários lhes serviam de suporte para interpretar, entenderem e dialogarem com textos escritos, vídeos ou quaisquer outros gêneros, como muito sugerem o ambiente escolar brasileiro e o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) no ensino de língua inglesa: desenvolver no aluno

a competência crítica e a aprendizagem por meio das mais diversas linguagens. Por esses e outros apontamentos é que me suscitou a curiosidade e o desafio de analisar o papel dos jogos na vida de jogadores-alunos e sua implicação cultural, pois aceitar os jogos como apetrechos de ensino de vocabulário da língua inglesa se torna algo simplista à formação desses indivíduos.

No entanto, questionamos sobre se esses jogadores estariam adquirindo outros conhecimentos além do vocabulário da língua inglesa, que é muito presente em jogos eletrônicos, mas uma habilidade um tanto tradicional, no sentido de ser uma atividade recorrente e antiga historicamente nos estudos de metodologia do ensino de línguas na escola, embora necessária para eles enquanto alunos no contexto escolar. Em discussão informal fora da sala de aula e ainda sem preparação para a pesquisa de campo, percebi que alguns jogadores, além de jogarem pela questão de entusiasmo, entretenimento, lazer, em grupos de amigos e familiares, aprendiam passivamente, isto é, sem objetivarem adquirir conhecimentos sobre situações significativas para atuação em sociedade. Nesse sentido, os jogos transpõem, inicialmente, o objetivo de lazer e entretenimento. Eu, enquanto professor de língua inglesa desses alunos-jogadores, embora há algum tempo vinha fazendo leitura, análise e pesquisa sobre jogos eletrônicos, não havia identificado precisamente aprendizagens significativas que pouco ou nada são valorizadas pela escola, nem mesmo a identificação precisa de aprendizagens nos jogadores analisados.

Diante disso, propomos uma reflexão sobre o papel dos jogos na vida de jogadores, bem como seus efeitos e premissa educativa. Andreotti e Souza (2007) apontam para a aprendizagem escolarizada e aprendizagem educativa e a função da escola na sociedade atual. Destarte, destacamos uma premissa: os jogadores-alunos estudados nesta pesquisa aprendem vocabulário da língua inglesa pertinente à vida real, em sociedade. Os jogos não são valorizados pelo ambiente escolar brasileiro, pois não atendem à estrutura deste e seu currículo. Entretanto, identificamos que os jogadores desta pesquisa apontam e aprendem situações da história, como aporte para a escolarização, e artefatos para a formação de suas características identitárias e culturais para atuação em sociedade. Logo, apontamos outros questionamentos: se os jogos ensinam sobre história do mundo e desempenham papel importante para a identidade do jogador atuar em sociedade, participam também do caminho educativo para a formação ética deste?

Partindo dessa discussão, Squire (2005, p. 5) dá sugestões para o currículo escolar, dentre eles “oportunidades para diferentes estudantes com diferentes interesses, habilidades, e capacidades para aprender assuntos, em diferente grau, e através de diferentes mídias, tais

como livros, jogos, e filmes.” A sala de aula deve ser precursora para abordar uma metodologia que atenda as demandas dos alunos, isto é, diferentes formas de oportunidade para aprendizagem, pois ninguém aprende de uma mesma forma.

Os jogos eletrônicos são entendidos tanto como recursos de entretenimento quanto de aprendizagem, formadores de competências. Seu uso simplista, apenas, não é por completude de formação cultural. Precisamos pensá-los, além disso, à maneira de interpretar e manipulá-los criticamente para a formação do sujeito, esta necessária à atuação do sujeito em sociedade.

A escola pesquisada desenvolve ativamente as atividades de leitura e escrita, porém, resta-nos aqui analisar os jogos nas mais diversas formas de aprendizagem, ultrapassando o já trabalhado em tal contexto. Com base nisso, neste trabalho de pesquisa intencionamos situar os jogos como mais uma recurso de aprendizagem para o sujeito-jogador, aptos para construir conhecimento, informação e inserção cultural, isto é, informações necessárias à atuação e participação em sociedade. Não buscamos retratar os jogos como recursos prontos e definitivamente pedagógicos para a cultura brasileira, mas, sim, percebê-los como objetos para a formação cultural e problematizá-los politicamente para intervir nos mais diversos assuntos sociais a contribuir interdisciplinarmente para a sociedade atual (RAJAGOPALAN, 2006).

Diante de tais apontamentos, torna-se necessário refletirmos sobre a possibilidade que a tecnologia dos jogos oferece na avaliação de projetos e seus resultados, sendo os jogos interativos e dinâmicos, como apontou Williamson (2009), ideológicos (MAGNANI, 2015), de conteúdo (SQUIRE, 2006) e geradores de princípios da aprendizagem (GEE, 2007a) como aportes para atuar virtualmente. O jogador agente, possuidor de identidades, atua numa cidade, investe e monitora dinheiro, vende e compra, arboriza essa cidade e espera o crescimento da população, assim como atua a personagem em papel de prefeito do jogo *SimCity*. Tudo isso, dentro do campo da tecnologia do jogo, quando bem atuado e monitorado, possibilita o poder de se aprender virtualmente em simulação do real.

Este trabalho se fundamenta a partir de um projeto de pesquisa (PIBIC-CNPq)<sup>1</sup> com dois planos de trabalho sobre jogos eletrônicos realizados durante minha graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe (UFS). O primeiro plano de trabalho foi de 2012 a 2013 investigou sobre a multimodalidade em jogos eletrônicos e a formação de professores de língua inglesa com alunos graduandos-jogadores da UFS. O segundo plano de trabalho, por

---

<sup>1</sup> Estas pesquisas foram financiadas pelo CNPq (Processo n° 407337).

sua vez, foi de 2013 a 2014, no qual analisamos o letramento digital em jogos e a formação de professores de língua inglesa com alunos graduandos-jogadores da UFS. A partir dessas pesquisas, das leituras e discussões no grupo de pesquisa, Novos Letramentos da UFS, tomados por novos interesses, curiosidade e necessidade, decidi continuar com a pesquisa contributiva para a educação, sobretudo, após a minha inserção em salas de aula da disciplina de língua inglesa em instituições de ensino básico no município de Aracaju/SE.

## 1.1 TECNOLOGIA E JOGOS ELETRÔNICOS

As tecnologias em sociedade fazem parte da comunicação entre os indivíduos e são influenciadores da cultura humana. Ainda assim, as tecnologias em sociedade são diversas em seus tipos e estruturas, cada qual com suas particularidades ou funcionalidades, como a tecnologia computador, livro, máquinas de produção agrícola e outras, celular, internet, jogos, matemática, *hardware*, *software*, *google* etc. Ao que Campos (2010, p. 19) aponta para a tecnologia, sendo ela “todos os artefatos produzidos e/ou utilizados pelo ser humano”, logo todo e qualquer instrumento de comunicação e utilidade é tecnologia. É a constante informação da sociedade digital na qual Dovey e Kennedy (2006, p. 4) veem imensa ligação entre “mídia, tecnologia, cultura e sociedade”. Para este trabalho, o termo tecnologia está voltado, precisamente, para os jogos eletrônicos, educação e afins; portanto, o ponto de análise deste trabalho concerne aos jogos na vida social dos jogadores analisados.

Ainda para Dovey e Kennedy (2006), sobretudo na cultura dos jogos eletrônicos, estes possibilitam discussões de economia, análises textuais, estudos de representação e da cultura da experiência dos fãs de jogos, provocando forte consonância entre leitores, observadores, usuários e jogadores na cultura dos jogos. Nesse contexto, tais autores afirmam que os jogos se assemelham a textos escritos, os quais são mais trabalhados na escola; porém, estes se assemelham àqueles sob outra perspectiva, distanciando-se da leitura de meros códigos linguísticos, isto é, uma leitura de decodificação. Nas palavras dos autores:

Na verdade, a “decodificação” ou a aprendizagem é pioneira na jogada de jogos de computador. Jogar requer essa decodificação da estrutura do sistema (de níveis, de organização arquitetônica, de sistemas de pontuação, cronogramas de eventos, das ações e interações das personagens não jogadoras). Este processo deve ocorrer com cada novo gênero de jogo, pois cada um tem seu próprio modo de interação, suas próprias convenções e controles – e cada jogo dentro do gênero cria suas próprias variações, combinações diferentes de botões para pressionar ou periféricos para adicionar (DOVEY; KENNEDY, 2006, p. 7).



A tecnologia dos jogos possibilita outras formas de leitura, que implica novos processos, leitura e conhecimento para as mídias dos jogos. Bem como expressa Gee (2007a), o contato com jogos proporciona outra forma de letramento para seus usuários, no entanto os jogos bons, levando em consideração suas qualidades do design. Nesse sentido, é importante averiguar a cultura dos jogos nos espaços escolares e acadêmicos de pesquisa, objetivando a valorização dessa cultura e maior explicitação de suas designações. Como uma tecnologia digital que adentra nos moldes das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), assim como explica Ramos (2008):

Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar... Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som (RAMOS, 2008. p. 5).

Nesse sentido que os jogos se encaixam na perspectiva das TIC, por serem fontes de comunicação na sua linguagem, e no design, proporcionando interação com os jogadores.

Isayama e Viana (2012, p. 107) falam que é difícil conceituar jogos porque “o sentido de jogo depende, inclusive, da linguagem de cada contexto sociocultural”. No caso de Huizinga (2000), ele identifica os jogos como uma atividade livre, de lazer, exterior à vida habitual com ou sem fim lucrativo, como jogos em parques, ruas e estádios que remetem a prazer e alegria. São vários tipos de jogos, como os locativos (ANDRADE, 2016, p. 9) que utilizam tecnologias baseadas em localizações geográficas; de cartas, tabuleiros, eletrônicos, etc. No sentido conceitual da palavra jogo e sua etimologia, Ortiz (2005) explica:

A palavra *jugar* (do latim *iocari*) significa fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra *jogo* provém etimologicamente do vocábulo latim *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo. Para seu estudo, deve-se considerar também o significado do vocábulo *ludus-i*: o ato de jogar, o prazer da dificuldade gratuita (ORTIZ, 2005, p. 15-16).

Nessa explicação de Ortiz (2005), o jogo, para ser conceituado, precisa do seu contexto para sua explicação específica. No caso desta pesquisa, se adequa, precisamente, dos eletrônicos, ou digitais.

O desenvolvimento dos jogos eletrônicos está circunscrito em gêneros temáticos: ação, aventura, corrida (carros, motos), quebra-cabeça, terror, esporte, luta, simulador, estratégia, FPS (*First Person Shooter*), tipos de consoles (Xbox One, Xbox 360, Playstation, Playstation 2, Playstation 3, Playstation 4, Nitendo DS, Nitendo 3DS, Nitendo Wii, etc.) e tipos de jogos (RPG: *Role Playing Game*, MMORGP: *Massively Multiplayer Online Game Play*), MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena*), *Sandbox/Openworld* e outros. Celular e computador não fazem parte dos consoles, mas são meios para os jogadores fazerem *downloads* pagos e *downloads* sem cobrança de adesão, com suas características específicas, assim como cada tipo de console viabiliza. São variados modelos de jogos e consoles em múltiplos preços ao nível de produção e manuseio dos jogos, no quesito qualidade e no seu design.

## 1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa, inserida no contexto contemporâneo de nossa cultura altamente tecnológica, tem por objetivo investigar conhecimentos que os jogadores estão construindo ao jogar. Os jogadores investigados dedicam diversas horas semanais a essa tecnologia digital, meio pelo qual pode estar havendo fomento à cultura dos mesmos. São variados jogos jogados em sua temática, gênero e tipo de console, supervalorizados pelos jogadores a ponto de gerar discussões sobre o papel dos jogos eletrônicos em suas vidas. Podem ser discussões da linguagem dos jogos que demarcam proeminente em seu design (assim como os jogadores apontaram nas entrevistas aprender a língua inglesa enquanto estrutura), também questões de conteúdo escolar presentes nas temáticas de alguns jogos, pertinente à contribuição de participação e atuação no contexto escolar. Ainda assim, problematizar o papel que os jogos contribuem para a aprendizagem de questões para a vida em sociedade, perpassando por questões da esta compartilha juntamente com seu telespectadores em jogos e jogadores. Para tais objetivos específicos, situamos as seguintes perguntas de pesquisa para análise e reflexão:

- Como os jogos eletrônicos possibilitam a aprendizagem para a vida dos jogadores em sociedade?
- De que forma os jogos eletrônicos contribuem para a aprendizagem de conteúdos escolares pelos jogadores?
- Até que ponto os jogos eletrônicos possibilitam aprendizagem educacional aos jogadores?

- De que maneira os jogos eletrônicos problematizam a aprendizagem da ética pelos jogadores?

### 1.3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, elegemos os estudos qualitativos para interpretar os dados, ou seja, procuramos qualificar quaisquer informações pertinentes ao trabalho de averiguação em campo. Caregnato e Mutti (2006) muito bem discutem sobre as análises em pesquisas qualitativas. Para eles, a análise de conteúdo (AC) recai, mais especificamente, sobre os dados e informações presentes na essência do texto (voz), onde o pesquisador categoriza informações e ideias para concluir pensamentos, no sentido de analisar o conteúdo (ideia), e não a estrutura das transcrições. Mais especificamente, para outro pesquisador,

Dela [pesquisa qualitativa] faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1).

A pesquisa qualitativa foi escolhida no intuito de compreendermos a cultura e os princípios dos jogadores<sup>2</sup>, suas vozes enquanto pessoas ativas no contexto dos jogos eletrônicos. Para coletar os dados para esta pesquisa, escolhemos quatro formas de instrumentos: a) questionário escrito (Vide Apêndice A) para identificação, mais precisamente, do perfil dos jogadores; b) conversa gravada (entrevista) (Vide Apêndice B) no ambiente escolar. c) *whatsApp*; e d) diário de campo (diário de reflexão).

O questionário escrito teve como objetivo identificar questões como o número de horas jogadas, os jogos mais jogados, o console com que joga (aparelho de videogame), com quem joga etc. Tal método de coleta de dados, para Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Além dessas

---

<sup>2</sup> O termo jogador, neste trabalho, está apontado tanto para jogadores, quanto para jogadoras, ou seja, para os dois sexos em razão de não repetirem a todo o momento os dois termos: masculino e feminino.

experiências, Gill (1999) delimita que questionários escritos possibilitam má interpretação dos respondentes e desvio na objetividade das respostas a partir das perguntas. Este ponto aconteceu nesse método de coleta de dados nesta pesquisa, mesmo conteúdo, na maioria dos questionamentos o termo “comente”. Os respondentes apresentaram respostas curtas e diretas, embora tenham sido possível de análise.

A entrevista gravada constitui-se a forma de coleta principal e de grande relevância para este trabalho, registrando questionamentos e respostas em tempo real em aparelho dispositivo celular, os quais foram analisados ao longo deste trabalho. Neste tipo de material, planejamos perguntas específicas ao tema deste, algo característico da pesquisa semiaberta (ou semiestruturada), na qual os atores envolvidos compartilham informações sem seguir à risca perguntas fechadas, estas guiadas pelo pesquisador. Turner (2010) a partir de McNamara (2008) percebe na forma de coleta de dados entrevista um meio pelo qual os entrevistados se sentem autônomos a se expressarem sobre um tema do seu interesse a partir de perguntas pré-definidas, embora para Turner (2010) as perguntas pré-definidas sejam o ponto de partida para as discussões aos entrevistados, estes possam desviar suas discussões. Esta pressuposição de Turner aconteceu nas entrevistas, no entanto foram discussões pertinentes ao tema da pesquisa. Notoriamente, as perguntas pré-definidas serviram de ponto de partida, porém, o mais importante, embora desafiador para o entrevistador ao controlar as discussões, foi perceber o entusiasmo e engajamento às discussões dos atores envolvidos. Logo, as perguntas serviram para discussões e não para serem respondidas diretamente. Ao que Creswell (2007) *apud* (TURNER, 2010) estabelece: o pesquisador precisa estar preparado, naturalmente, para novas perguntas que serão necessárias emitir aos entrevistados em razão da condução processada nas falas dos entrevistados.

Para as entrevistas gravadas, aos jogadores foi explicado todo o processo de gravação e seus elementos, a exemplo da duração das entrevistas (tempo), local, as perguntas pré-definidas, o motivo das entrevistas, a liberdade da linguagem que os jogadores alunos podiam utilizar ao se expressarem, etc. Turner (2010) percebe, a partir das suas experiências em entrevistas para análises qualitativas, o senso de liberdade e autonomia nos entrevistados quando explicado o processo das entrevistas. Os jogadores foram postos em círculo para que pudessemos trocar olhares no processo de emissão das mensagens orais, e o dispositivo celular foi posicionado no meio para gravação das conversas.

Os entrevistados pouco se expressaram por escrito nas perguntas do questionário sobre o perfil do jogador, o que dificultou as análises, daí a necessidade de mais atenção e ênfase

nas entrevistas gravadas com dois grupos apenas. Assim sendo, o primeiro grupo (grupo 01) continha quatro participantes, e o segundo (grupo 02), três participantes.

Foram planejados, para aquisição de dados, e-mail, para sanar pequenas dúvidas que surgissem, e folha de anotações de reflexão para identificar as interpretações, percepções e sentimentos dos jogadores em relação às jogadas realizadas em suas residências. Porém, o e-mail e a folha de anotações de reflexão, pensados pelo pesquisador, por considera-los necessários, foram inábeis a partir do que aconteceu no processamento do questionário escrito: respostas curtas e diretas, embora tenham sido válidas para as análises.

A entrevista semiaberta (ou semiestruturada) nos facilitou compreendermos espontaneamente as falas dos jogadores. Para Duarte (2004, p. 216), ela é importante porque “propicia situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre”, contribuindo para intensificar os questionamentos pré-definidos para as entrevistas, uma vez que o meu conhecimento do contexto cultural dos jogadores-alunos foi e é pertinente para a pesquisa.

Outro meio de coleta de dados para esta pesquisa foi o diário de campo, ou nota de campo. VÍCTORA *et al* (2000) privilegia o diário de campo como a forma de perceber sentimentos, percepções, ideias, observações, etc, do pesquisador para como os autores envolvidos no ambiente analisado. Este método de coleta permitiu a mim enquanto pesquisador combinar os outros métodos de coleta de dados, como o questionário escrito e as entrevistas gravadas, propiciando mais informações e me situando às informações obtidas. Mais precisamente,

as notas de campo são produto de e refletem convenções para transformar eventos assistidos, pessoas e locais em palavras no papel. Em parte, essa transformação envolve processos inevitáveis de seleção: o pesquisador escreve sobre certas coisas e acaba necessariamente deixando outras de lado. [...] Essas apresentações refletem e incorporam sensibilidades, significados e entendimentos que o pesquisador reuniu por ter estado próximo e participado dos eventos descritos (EMERSON, FRETZ; SHAW, 1995, 45).

Nesse sentido, o processo de análise e reflexão, bem como a escrita deste trabalho, perpassam pelos sentimentos de percepção de conversas formais e informais. As formais são as conversas estabelecidas com dia e horário marcados e informais são os momentos nos quais os jogadores alunos decidem elucidar comentários sobre jogos, logo momento propício para o pesquisador pensar sobre seu tema em investigação.

Souza e Pessoa (2013) apontam para a premissa da pesquisa na qual o pesquisador se insere no contexto local para identificar classe social, contexto cultural e questões identitárias, primordiais na interpretação de informações presentes nas vozes ditas e não ditas durante a coleta de dados. Tal direcionamento é importante nesta pesquisa porque eu, enquanto pesquisador e professor de língua inglesa dos alunos-jogadores (sujeitos da pesquisa), estou em contato com o contexto local escolar, contribuindo, assim, para esta e outras pesquisas envolvendo a educação, questões de aprendizagem e jogos eletrônicos e valorização dos atores envolvidos. Nesse sentido,

O eixo central da proposta participante de investigação pressupõe valorizar o fator educativo, colocando pesquisador e pesquisado como sujeitos de um mesmo processo, ainda que desenvolvam tarefas diferentes, pois pretendem ser um instrumento compartilhado de transformação social (SOUZA; PESSÔA, 2013, p. 174).

O contexto escolar escolhido para esta pesquisa possui uma estrutura física estável e funciona há mais ou menos 26 anos com os ensinos fundamental I, II e ensino médio. A escola possui datashow, livro didático, quadra e piscina esportivas, internet restrita a professores, psicólogo, coordenação pedagógica, quadro de professores estável e biblioteca. Não possui nenhum aparelho de jogos para seus alunos, situação comum na educação escolar brasileira, embora seja dispositivo presente, comumente, no ambiente familiar, por isso a viabilidade da pesquisa. Os alunos, em sua maioria, pertencem à classe média baixa. A escola em questão foi escolhida porque, além de ser meu ambiente de trabalho na função de professor, atende alunos que jogam jogos eletrônicos e são interessados em tecnologia, não gostam de escrever os mais vários gêneros textuais solicitados pela escola (visto como um ato desmotivador mediante a internet), privilegiam o diálogo e questionamento a professores (estes alegam, constantemente, que são bons alunos, calmos, participativos e “nerds”<sup>3</sup>, aqueles que tiram boas notas), têm pensamentos expressivos e, rotineiramente, nas aulas de língua inglesa, apontam questionamentos relacionados a jogos. Podemos pensar: será que tais características são influenciadas por serem alunos que têm convivência com a tecnologia dos jogos desde a infância?

---

<sup>3</sup>O termo “nerd”, nesse contexto, está relacionado às pessoas que se envolvem com tecnologias digitais e as dominam.

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, foram necessárias leituras extensas de textos bibliográficos, sendo de suma importância para o estudo da nossa temática, pois, a partir delas é que surgem os primeiros questionamentos sobre o problema que se tem interesse em pesquisar (PARDO, 2006). Meu envolvimento, mesmo elementar, com os jogos, aconteceu na adolescência, sendo também neste trabalho necessária a sua comparação com a descrição e análise das teorias lidas. De qualquer forma, o mais importante é analisar os jogadores desta pesquisa. Não queremos, neste trabalho, analisar jogos específicos, mas sim o seu efeito na vida dos jogadores analisados através dos seus discursos elaborados. Portanto, não serão generalizadas as informações, mas, sim, no contexto dos envolvidos.

A minha atuação presencial no contexto de pesquisa, comunicação e ensino de língua inglesa em sala de aula são fundamentais para identificar informações, perfis, culturas dos alunos-jogadores etc. As aulas de língua inglesa não têm sido necessariamente momentos de análise para esta pesquisa, mas, conseqüentemente, momentos de percepção do perfil dos jogadores-alunos e, ao mesmo tempo, podem ter ocasionado uma escrita tendenciosa da minha parte por se tratar de um pesquisador e professor dos sujeitos da pesquisa, mais precisamente, sobre questões do ensino e educação em sala de aula de modo geral.

Os jogadores-alunos foram escolhidos a partir da observação dos questionários de seus perfis e características pertinentes identificadas em sala de aula, tais como a divulgação constante de serem jogadores e o entusiasmo em participarem das entrevistas gravadas para falar sobre suas experiências com jogos. Dos 18 questionários respondidos e avaliados, foram selecionados 07 jogadores, cujos nomes fictícios para preservarem suas identidades são: Adriano (16 anos), Luciano (17 anos), João Vinícius (17 anos), Marcos (16 anos), Alan (16 anos), Anderson<sup>4</sup> (17 anos) e Gabriela (18 anos). Estes jogadores foram selecionados por vários motivos, como o consentimento dos seus responsáveis via convite (Vide Apêndice C) de autorização formal com assinatura e do consentimento da coordenação escolar. São conhecedores assíduos de jogos em diversidade de temas, consoles e designs, e jogam de três a dez horas semanais, podendo essa carga horária ser multiplicada durante as férias escolares. Eles são alunos que alegam em sala de aula não estudarem para a prova de interpretação de

---

<sup>4</sup> O jogador Anderson, por exemplo, em questionário escrito, consentiu para a pesquisa e futuras entrevistas gravadas o seguinte: “Eu acredito que essa pesquisa ajudaria a difundir a ‘cultura dos videogames’ e retirar aquele preconceito de que os jogadores são pessoas sem uma ‘vida social’, tirando isso é porque tudo que é relacionado a jogos eu acabo me envolvendo, afinal eu **adoro** videogames” (marcas do jogador). Percebemos que os jogadores analisados se sentiram valorizados quanto à cultura dos jogos por estarem sendo ouvidos por um pesquisador de jogos eletrônicos, então professor da escola.



língua inglesa porque carregam conhecimento adequado para atenderem à exigência do modelo oferecido pela escola: leitura e interpretação. Além disso, foi possível perceber o senso de honestidade, interesse e responsabilidade às entrevistas dos jogadores escolhidos.

As aulas de língua inglesa, nesse sentido, são desafiantes por essa questão de divergências linguísticas em razão do contato com os jogos e outras mídias, ou seja, comumente, os alunos com conhecimento adequado da língua inglesa são aqueles que jogam jogos e desafiam os demais alunos não jogadores em questões de conhecimento linguístico e notoriamente cultural. Portanto, constantemente, por eu considerar imprescindível, estarei mencionando os jogadores enquanto alunos da educação regular, embora não seja meu intento comparar a escola, precisamente, com os jogadores e jogos.

Os alunos investigados, como ilustrado nesta seção, a todo o momento apontavam nas discussões em sala de aula que aprenderam vocabulários presentes em textos do livro didático ou qualquer outro gênero utilizado em sala de aula tendo em vista a sua relação com o contexto dos jogos. Algo desafiador para o professor de línguas: os jogos carregam uma linguagem arquitetada — além da linguagem formal, a informal usada em várias classes sociais, tais como expressões idiomáticas, provérbios e gírias, linguagens não privilegiadas pela escola e livro didático. A impressão que esses jogadores abordavam era a de que os jogos somente ensinam vocabulários da língua inglesa ou até mesmo que os jogadores não valorizam outras pertinências, podendo isso ser parte cultural dos jogos, ou seu campo familiar responsável por tais afirmações: os jogadores apontaram que suas famílias pouco ou nada valorizam os jogos, nem mesmo discutem sobre eles, considerando-os somente como passatempos de diversão em horas vagas, precisamente depois de cumprir as obrigações escolares.

Foram feitas quatro entrevistas com os grupos 01 e 02 no ambiente escolar, sendo duas entrevistas para o grupo 01: a primeira entrevista aconteceu no primeiro semestre do ano de 2017 e a segunda entrevista aconteceu no segundo semestre do mesmo ano; e duas entrevistas para o grupo 02: uma entrevista aconteceu no primeiro semestre de 2017 e a segunda entrevista aconteceu no segundo semestre do mesmo ano. Recordemos que o grupo 01 foi composto por 04 jogadores e o grupo 02 foi composto por 03 jogadores. Os jogadores do grupo 01 eram: Adriano, Luciano, João Vinícius e Alan; já os jogadores do grupo 02 foram: Marcos, Anderson e Gabriela. Nos encontros de entrevistas gravadas, foi possível discutir questões sobre aprendizagem em jogos eletrônicos, educação escolar, bem como uma breve introdução sobre ética e sua aprendizagem em jogos. Foram definidos os encontros em dois momentos com dois grupos diferentes e separados, para assim possibilitar a comparação de



informações e modificação de perguntas se necessárias, e percepções diferentes, além de adequarmos a disponibilidade de horário para as entrevistas com os jogadores.

#### **1.4 DESENHO DO TRABALHO**

O presente trabalho está organizado em três seções principais: introdução e duas seções. A introdução explica a temática e ilustra as proposições da pesquisa. Em seguida, apresentamos o objetivo geral e os questionamentos de análise e reflexão da pesquisa, seguindo com a metodologia, na qual constam o método de análise e as características do contexto investigado. Na seção um, discutimos a questão da ética em jogos eletrônicos e sua influência aos jogadores, sobretudo, questionando a formação da ética para atuação na sociedade. A seção dois trata da questão da aprendizagem em jogos eletrônicos, em que jogadores identificam, ao longo das suas jogadas, conhecimentos pertinentes para atuarem em sociedade, bem como no contexto escolar. Ademais, o trabalho segue com uma conclusão elaborada a partir das teorias lidas e analisadas juntamente com o *corpus* desta pesquisa procurando responder às perguntas de pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO, ÉTICA E OS JOGOS ELETRÔNICOS

### 2.1 A EDUCAÇÃO E OS JOGOS

O século atual é permeado por diferentes e variadas tecnologias. Culturas são reconhecidas mundialmente, a democratização do compartilhamento de conhecimento e a aprendizagem se tornaram visíveis, valorizando as mais diversas formas de atuação. As tecnologias digitais permitem ao indivíduo perceber diferentes modos de linguagem. A escola passou a perceber a aprendizagem sob outro olhar, visto que seus alunos chegam com certo conhecimento desenvolvido tanto do contexto familiar, quanto do contexto das tecnologias digitais. Jenkins (2009, p. 30) chama essa nova forma de atuação cultural em sociedade de “cultura participativa”, na qual as mídias se democratizaram permitindo ao indivíduo manipulá-las em prol da sua criatividade ativa, claramente que, ainda assim, há internautas iletrados ou aqueles que aproveitam as tecnologias para trapacear. Nesta seção, faremos uma discussão teórica acerca da cultura dos jogos, suas produções e papel desenvolvido, que se completam ou divergem da finalidade da escola atual.

No contexto dos jogos, a cultura participativa vem crescendo, tanto em usos em casa com computador, quanto em algumas escolas com celular (há escolas que proíbem o uso do celular na sala de aula), além de produções participativas<sup>5</sup> de *machinima*, *walkthrough*, *fanfiction* e *fan art*. *Machinima* designa pessoas que trabalham gravando vídeos e publicando-os no *Youtube*. *Walkthrough* é um guia detalhado sobre como passar ou jogar determinado jogo, ilustrando detalhes escritos ou em vídeo (como encontrar objetos, armas e outros itens essenciais). *Fanfiction* (ficção de fãs) é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em blogs, sites e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc. sem que haja a intenção de ferir direitos autorais ou obter lucro. *Fan art* é uma obra de arte (imagem) baseada em uma personagem, fantasia, item ou obra notoriamente conhecida que foi criada por fãs. O termo pode ser aplicado tanto à arte feita por fãs de personagens de determinado livro e arte derivada de mídias visuais, como

---

<sup>5</sup> Burn (2006) comenta que há como principais produções *fan write* (ou *fanfiction*) e *walkthrough*. Este, de acordo com o autor dito, tem como função facilitar ao jogador o maior entendimento sobre o que se joga a fim de ter acesso com maior número de informações sobre a narrativa de jogo. O *walkthrough* é o instrumento de sistema de jogo que ilustra regras, objetivos, obstáculos e outras marcas (BURN, 2006).

a quadrinhos, filmes e jogos. Outra forma de produção a partir de livros destinada para o meio virtual é a chamada narrativa digital cuja atuação os leitores e internautas contam histórias, ou as recontam (editando-as) no meio digital e de forma lúdica proporcionando outras maneiras de leitura.

Essas formas de produção são denominadas por Giddings e Kennedy (2006, p. 134) também de “cultura participativa”, termo criado e discutido por Jenkins (2009), na qual indústrias fazem jogos pensando na possibilidade de produção de artes a partir dos fãs, sendo fontes geradoras de financiamento. Ainda que a tecnologia do computador e outras permitam tais participações, esses mesmos autores solicitam o cuidado com o determinismo tecnológico, pois, ao mesmo tempo em que a tecnologia facilita a criatividade e a aprendizagem, também possibilita atividades não intelectuais, como a manipulação feita por internautas, compra e venda ilegais, hacker, downloads não autorizados, vícios<sup>6</sup> etc.

No contexto das tecnologias digitais há numerosas possibilidades de atuações de variadas maneiras para desenvolver criatividade e aprimorar conhecimento. Como os autores acima apontaram, as artes desenvolvidas são maneiras de encontrar profissões no meio dos jogos. A tecnologia como forma de leitura de tal mundo virtual possibilita ao leitor e usuário filtrar as ideias necessárias à formação cultural do consumidor. Snyder (2008) apontou para a diversidade de possibilidade de atuação com a tecnologia digital, sendo essa tecnologia criticada pelo viés de formação cultural e também pelo papel de trazer resistência aos usuários, como de guerra cultural, sobretudo no campo do letramento, porque não se sabe ao certo o futuro da educação, o que deve ser ensinado na escola e quais habilidades a sociedade atual valoriza.

A domesticação de tecnologias (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000) para os autores, de uma forma ou de outra está atuando no ambiente familiar e está formando pessoas, claro que com objetivos diferentes dos escolares, conquanto educacional. Assim, existe uma complexa relação entre letramento, aprendizagem e tecnologia. Nossa preocupação se concentra no efeito dessas mídias na vida das pessoas, sobretudo alunos que estão em complexo desenvolvimento intelectual para atuar em sociedade. Foucault (2009) menciona, no contexto da educação, para o que ele chamou de corpo dócil, um corpo que pode ser submetido a transformações e aperfeiçoamento, um corpo que é, ao mesmo tempo, submisso a

---

<sup>6</sup> O termo “vício” denota situações abaláveis e inaceitáveis pela sociedade. Porém, para os jogadores alunos investigados, o termo “vício” a depender do seu contexto de uso, no caso dos jogadores, para eles, denota dedicação e domínio dos jogos eletrônicos. Nesse sentido e contexto, os jogadores aceitam e compreendem ao serem chamados de “viciados em jogos”.

métodos institucionais, e possibilita a si novos métodos de educação. Podemos pensar no campo da tecnologia cuja cultura estimula variadas perspectivas ao indivíduo.

Dentro desse quadro, pensemos no efeito da tecnologia, seu modo virtual no ser humano. Lévy (1996, p. 27) se refere ao papel do mundo virtual na “virtualização do corpo”, no qual o corpo não mais é virgem, em formato de máquina, estando preparado e hábil para receber sensações: o som, a imagem, o texto, tudo na multiplicidade da ativação dos corpos<sup>7</sup>. O corpo recebe, por exemplo, comandos dos jogos de forma aleatória através da multimodalidade<sup>8</sup>, esta que estimula o jogador a pensar, agir e estimular certos sentimentos. Essas designações surgem a partir do que Manovich (2000, p. 30) chamou de “elementos da mídia”: imagens, sons, formas, comportamentos “são representados de amostras discretas (pixels, polígonos, voxels, sinais, scripts)”. Essas provocações à mente do usuário de tecnologia otimamente desenvolvem, para Manovich, “automação”, que são as funcionalidades que as mídias permitem. Na comunidade de jogos, por exemplo, é gerada a automação de sala de bate-papo, resolução de dúvidas, interação, diálogo etc., assim como também a inteligência dos jogos recebe nossos comandos. Esse mesmo autor ainda alega que, na automação, pode ocorrer *low-level* (baixo nível) e *high-level* (alto nível), o nível de inteligência que as mídias distribuem.

A educação sempre foi definida como a precursora para a formação do indivíduo e preparação para atuar em sociedade. Porém, essa ideia tem mudado, sobretudo depois do advento das tecnologias e estudos culturais.

De acordo com o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), são finalidades, versando, mais especificamente, o ensino médio: “[o] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 7).” Este documento versa a democratização da educação e a aprendizagem de uma língua

---

<sup>7</sup> Segundo Crary (2012), a percepção é uma questão histórica, o homem vem transformando suas percepções a objetos e estas transformações atingem a vida social. Para o autor, a percepção humana, em séculos passados, estava atenta a estruturas físicas reagidas ao olhar humano, ou seja, a estruturas altamente modificadas visivelmente a olho nu. Assim, no passado, a percepção humana, sob as ideias de Crary (2012), atendia as necessidades da visão ótica, em objetos físicos, o que atualmente tem sido adaptado para novas estruturas de objetos alcançando o corpo sensível.

<sup>8</sup> Kress (2000) compreende a multimodalidade como a combinação das linguagens semióticas da imagem, som, texto escrito etc. entrando em consonância e trazendo mais significação em seu devido contexto.

estrangeira, valorizando os ensinamentos escolares e do ambiente familiar, bem como os princípios da multimodalidade e multiletramento<sup>9</sup> como formas de participação na formação do aluno cultural e digital. Cope e Kalantzis (2000) argumentam que as formas educacionais (a educação tradicional com conteúdos programados pela unidade escolar) precisam envolver as variadas formas de vida cultural, identitária e de engajamento.

Claro está que a educação é um meio para a transformação (FREIRE, 2005), no entanto, é interessante a utilização da metáfora descrita por Cope e Kalantzis (2000, p. 123), a metáfora do trem no contexto da educação educativa informal, ou seja, fora da escola: embora a educação seja transformadora, nem sempre, em um trem, todos os passageiros viajarão sentados, ou seja, faltarão bancos para a qualidade da viagem, nem mesmo todos os passageiros conseguirão a compra do ingresso-passagem; ou seja, a educação escolar não contempla todas as classes sociais, e, quando contempladas, mesmo assim nem todos os envolvidos se sentirão enquanto parte dessa educação ou escolarização, esta nas palavras de Andreotti e Souza (2007). Esses autores remetem à escola como ambiente para a escolarização, onde se ensinam conteúdos curriculares definidos pela unidade escolar (questões científicas) e o termo educação como as diversas maneiras de aprender em sociedade, valorizando questões, sobretudo, extraescolares (questões significativas ao aprendiz para a vida em sociedade).

Sendo assim, a educação, ao mesmo tempo em que forma o educando, equivoca a preparação de todos os envolvidos para a vida e inserção no mercado de trabalho, sobretudo na preparação para as comoções da vida — sendo estas as grandes dificuldades —, para dialogar e saber conviver com variadas culturas e identidades. Se isso fosse fácil, não existiriam diferentes formas de preconceito na sociedade, tais como o julgamento à diversidade sexual, questões étnicas e de classe social, *bullying* e problemas de desigualdade social. Ainda assim, segundo Cope e Kalantzis (2000), a educação moderna desenvolve exclusão, como aporte a ser superado na história da educação; ao mesmo tempo, assimilação (mudança, conquista, superação), equivalente à educação como transformação (FREIRE, 2005); multiculturalismo e pluralismo cultural, ultrapassando a cultura local escolar. A

---

<sup>9</sup> O multiletramento e o letramento surgem para “desenvolver o pluralismo educacional em resposta às tendências em economia, civil e esferas pessoais da vida” e também, fortemente, “a habilidade de entender crescentemente a complexidade da linguagem e códigos do letramento” (BIANCO, 2000, p. 92). Mais especificamente, o multiletramento surge para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (COPE; KALANTZIS, 2000).

educação surge como ponte para dois lados pelas quais variadas pessoas alcançarão diferentes caminhos, mesmo que façam as devidas escolhas. Nas palavras dos autores Cope e Kalantzis (2000, p. 123) a escola funciona como um tipo superficial de multiculturalismo. O sistema gera isso, a institucionalização, aprendizagem institucionalizada. No entanto, para os mesmos autores, felizmente “fazemos letramento” (p. 124) e temos “acesso” a formas de letramento para atuar em prol da educação, a modificar e modificar-se socialmente “da margem para o centro” (p. 124). Tudo isso são formas de contribuição da educação, que vai além da escolar, logo esta nem sempre será a solução de problemas culturais do indivíduo. Na verdade, a partir das discussões dos mesmos autores, a educação perpassa por diferentes etapas e graus de importância.

A “pedagogia do pluralismo” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 148) define uma educação que forme o sujeito para transgredir barreiras, alcançar pontos culturais educativos que permitam a ele atuar em sociedade à sua maneira significativa, ultrapassando os paradigmas da escolarização: questionar o material escolar, seu currículo, objetivos e estar em consonância com aquilo que for significativo e cativante para o aluno. A escola, por exemplo, com a ciência da educação, possibilitam solucionar pensamentos, gerar democracia, ativar conhecimentos de alunos e produzir história, sobretudo nas práticas de leitura que estimulam a ler o mundo, a tomar conhecimento de ideias e estimular o pensamento crítico, assim como diz Freire (1989, p. 7): a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. O autor faz crítica à educação tradicional cujo ambiente de formação gramatical ou de textos descontextualizados que não fazem referência à cultura local escolar estimulam a evasão escolar em razão das atuações curriculares. Por isso, para fortalecer os ideais de Freire, Demo (2008) aponta sobre a aprendizagem não linear, aquela multifacetada, diversa, de variados materiais e lugares. Isso implica a saída de uma zona de conforto para outras dimensões de aprendizagem fora da escola, com tecnologias, socialmente. Afinal, o “novo capitalismo” estimula uma educação com foco no conhecimento, em novas identidades, numa atuação “*expertise*” (GEE, 2000, p. 46).

Condizente ao que Zacchi (2015, p. 264) pressupõe do novo perfil de aluno em sala de aula: “com a globalização e as novas tecnologias de comunicação, os alunos têm acesso a novas fontes de informação e também a diferentes formas de construir conhecimento”. E aí tem implicações, para os professores, de acordo com o mesmo autor, afinal eles são desafiados com essa cultura do alunado na sala de aula. Nas aulas de língua inglesa, por exemplo, os alunos jogadores investigados neste trabalho, em discussão de textos com temas específicos, questionavam vocabulários informais, como gírias, linguagens de certos países e

regiões, caso este sob os quais os professores de línguas estrangeiras, comumente, portam uma linguagem formal, assim como ilustra os livros didáticos. Ao contrário dos jogos eletrônicos os quais ilustram em sua interface linguagens formal e informal. Segundo o mesmo autor, a tecnologia é “proeminente na construção do conhecimento” (ZACCHI, 2015, p. 260) diversificando a ocupação com as mídias dos alunos “alienígenas” (GREEN; BIGUM, 1993): antenados a novas informações em tempo real, acompanham o desenvolvimento tecnológico, mantêm contato com as mais variadas máquinas tecnológicas (computador, celular, jogos etc) e muitas vezes desafiam, neste tipo de conhecimento, seus professores em sala de aula (ZACCHI, 2015).

É socialmente, em variados contextos de atuação, dentro e fora da escola, que a ativação do conhecimento e a formação cultural acontecem. Para isso, bem coloca Bourdieu (2008, p. 162, *itálicos no original*) que “o espaço social” é responsável pela formação identitária do indivíduo em sua existência social; ao que convive, usa, lê, consome, valoriza, o que o segue, classificam a atuação do indivíduo, o chamado “*habitus*”. Para esse estudioso,

O *habitus* é, com efeito, *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* (*principium divisions*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*.

Podemos apontar o uso dos jogos como “prática social” para diversão e aprendizagem, concomitante a um “*habitus*” para a vida familiar e de amigos de jogadores. São horas dedicadas a jogadas, no intervalo da escola, feriados, férias e finais de semana, conforme identificamos nos questionários escritos para compreender o perfil dos jogadores. Então, qual o efeito dos jogos na vida de jogadores em tantas horas jogadas? O que os jogadores procuram nos jogos? Não é fácil chegarmos ao fim de tais perguntas por que cada jogador atua à sua maneira. Os jogadores criam o “*habitus*” da aprovação dos jogos em suas vidas, investem financeiramente, dedicam horas a jogadas, participação em comunidades, pesquisas online, papéis importantes em suas vidas, desde que essas atividades tragam benefícios em atuação, em forma de “*habitus*”, em sociedade, sendo um “espaço do estilo de vida” para desenvolver “o mundo social representado”, como chamou Bourdieu (2008). Ademais, Williamson (2009, p. 14) sugere que “aprender com jogos é dito ser social, para envolver interação com objetos, ser ativo e participativo ao invés de passivo e meramente receptivo e envolver a constante construção de significado e conhecimento”.



Sendo o espaço social responsável pela formação do indivíduo, a escola assume grande papel em desenvolver em seus alunos, diante das propostas curriculares definidas por cada país, assim como acontece com a alfabetização focada no estudo do alfabeto, sua fonética, na formação de palavras e frases. Sobre essas formas tradicionalistas, Gee (2004) critica a forma de atuação no contexto escolar, visto que elas provocam desestímulo e redução de carga de conhecimento quando não trabalhadas as mais diversas formas de linguagem contextualizadas e carregadas de temas, sobretudo com aprendizes de classe desprivilegiada. Segundo o autor, os tradicionalistas defendem que os alunos precisam de *overt instruction* ou fórmulas que facilitem a aprendizagem. Dessa forma, a questão está em os alunos sentirem-se parte da escola “*in group*”, uma vez que “nem todos que frequentam a escola fazem parte desse grupo e nem todos que fazem parte do grupo são pobres ou “*non-white*”” (GEE, 2004, p. 7). Os alunos de todas as classes, presumidamente, que não se sentem ativos em aprendizagem na escola (ou não identificados com a sua cultura), mesmo assim, continuam a aprender em casa com seus próprios materiais (GEE, 2004) (livros, computador com internet, jogos eletrônicos e de cartas), no entanto aqueles que os possui por implicações de interesse e de classe social.

Gee (2004) acredita que não apenas se aprende na escola por meio de atividades curriculares pedagógicas. Ele cita um exemplo de jogo de cartas (jogo este ausente do currículo e dos ambientes escolares), o *Pokémon*, no qual há regras, possui texto e personagem definidos em função para ser analisados e tomar decisões; nesse meio, o usuário aprende sua linguagem sem mesmo ser este seu objetivo principal. Para o mesmo autor, o jogo de cartas é mais acessível e não há restrição de uso quanto à classe social e raça, branco ou negro, pobre ou rico, ainda assim é possível o aluno-jogador chegar à escola com conhecimento linguístico desenvolvido no ambiente familiar e com jogos, sendo alguns jogos, como o *Pokémon* que o autor citou, possibilitador de oportunidade de aprendizagem que a escola, em parte, não contempla. Em se tratando de aprender a ler, Gee (2004, p. 10) comenta:

Além disso, no caso de aprender a ler na escola, mas não no caso de aprender *Pokémon*, raça e classe fazem uma grande diferença, pois crianças e filhos pobres de alguns grupos minoritários, em média, aprendem a ler na escola com menos qualidade que crianças privilegiadas.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> As traduções feitas neste trabalho são de inteira responsabilidade do autor.



Como já dito, crianças de classe privilegiada têm mais acesso à informação e, consequentemente, terão mais conhecimento, embora essa afirmação possa ser questionável. Para Gee (2004), o jogo de cartas tem maior inserção de conhecimento no aluno, pois a grande dificuldade de aprendizagem deste em adquirir a linguagem seria a diversidade fonética das palavras e seu constante uso na escola. Sendo esta pouco motivadora para os estudos, as cartas cumprem esse dever (GEE, 2004). Embora a classe desprivilegiada tenha menos acesso às ferramentas de aprendizagem, como livros, computadores e jogos, isso não pode ser generalizado na afirmação de que ela terá menos conhecimento. Isso vem a divergir de indivíduo a indivíduo, cada qual se preocupando com seu conhecimento. Logo, para que isso aconteça, a motivação e o incentivo são primordiais, independentemente de classe social ou raça.

Gee (2004) questiona as teorias de aprendizagem que consideram aprender a ler como um processo instruído ou natural. Em tal concepção, o aluno possui estrutura genética pronta para aprender, memorizando informações, regras e fórmulas. Entretanto, Gee acrescenta uma forma de aprendizagem por meio da cultura, a qual deve fazer parte de qualquer grupo, seja negro, branco, classes privilegiada ou desprivilegiada, sob a função de prepará-lo para quaisquer situações:

O processo [cultural] envolve “mestres” (adultos, colegas mais magistrados) criando um ambiente rico em apoio aos aprendizes. Os aprendizes observam mestres no trabalho. Mestres como modelo de comportamento (por exemplo, cozinhar um tipo particular de refeição) acompanhado de conversa que ajuda os alunos a saberem no que prestar atenção. Os aprendizes colaboram em seus esforços iniciais com os mestres, que fazem a maior parte do trabalho e desenvolvem os esforços dos aprendizes. Textos ou outros artefatos (por exemplo, receitas, livros de receitas) que carregam informações úteis, embora geralmente do tipo fornecido “sob demanda” ou “na hora certa”, quando necessário, são frequentemente disponibilizados. As ferramentas adequadas também estão disponíveis, muitas das quais carregam aprendizes de “conhecimento” que não precisam armazenar em suas cabeças (por exemplo, panelas feitas de certos materiais “sabem” como espalhar o calor corretamente). Os aprendizes recebem feedback verbal e comportamental contínuos para seus esforços. E, finalmente, os aprendizes estão conscientes de que os mestres têm uma certa identidade socialmente significativa (aqui, “cozinhar”) que eles desejam adquirir como parte e parcela da associação em um grupo cultural maior (GEE, 2004, p. 12).

Esse autor ainda aponta para uma situação de aprendizagem muito pertinente, porém, mitificada no contexto brasileiro, e semelhante à educação que prepara para a vida (ANDREOTTI; SOUZA, 2007), distinta da educação científica que prepara para lugares específicos. Faz-se de uma aprendizagem socialmente contextualizada e significativa,

conectando aprendizagens dentro e fora da escola. Uma escola liberalista possui um ambiente que prepara o aluno para a vida e estar ao seu serviço, aprimora sua identidade e revela aptidões, talentos e vocações, sem herança de credo religioso ou político. Nesse contexto, a escola e o ambiente familiar são precursores para conscientizar os alunos sobre as funcionalidades da sociedade, para aprender a aprender, a valorizar o formal e informal. Peters e Biesta (2009) apontam para a teoria da desconstrução de Derrida como um passo para desconstruir ideias ou fatos criados em sociedade a fim de desmistificar afirmações e aclarar teorias, assim como estabelece, primeiramente, o ambiente escolar para aprender. Por essa razão, Peters e Biesta opinam sobre o papel da educação escolar.

O maior propósito da educação é o que pode ser chamado de *função de qualificação*, ou seja, as formas como as práticas educacionais e processos contribuem para a aquisição dos conhecimentos, habilidades e dispositivos que são considerados necessários para “fazer” algo - um “fazer” que pode variar desde o muito específico (como no caso de treinamento para um trabalho específico) para o muito mais geral (como no caso da educação liberal, a educação “habilidades de vida”). Uma segunda função da educação tem a ver com a forma como, através da educação, os indivíduos se tornam parte das existências socioculturais, políticas e ordens morais: para isso podemos chamar *função de socialização* da educação, uma função que muitas vezes é entendida em termos de aquisição de normas, valores e formas particulares de fazer e ser (PETERS; BIESTA, 2009, p. 98, *itálicos no original*).

Peters e Biesta (2009) combinam com Gee (2004) em ultrapassarem o processo somente de aprender a ler na escola como um ato de instrução. Busca-se na escola a “socialização” e, com isso, a “qualificação” para cumprir as funções sociais, supondo aprimorar questões étnicas e culturais para o bem atuar em vida, a ultrapassar as funções da escolarização como mera reprodução de indagações e propósitos governamentais (ANDREOTTI; SOUZA, 2007). Para estes autores, há pessoas que veem a educação como crescimento econômico, e outras, como crescimento cultural. Há também quem diga que a educação serve para acabar com a desigualdade, preparar indivíduos para a comunidade.

Além do apontado por Peters e Biesta (2009) sobre a qualificação e socialização que a educação possibilita, mais promissor seria a “subjetificação” na educação (PETERS; BIESTA, 2009, p. 99). A partir das discussões dos autores compreende-se que a subjetificação busca formar o cidadão para atuar em sociedade de maneira que ele identifique as premissas da pluralidade cultural em sociedade, participe de atividades de grupo, identifique problemas e que seja parte da mudança desses problemas. Sem desvalorizar os outros papéis da educação, a socialização e qualificação, a subjetificação na educação prepara o aprendiz para

agência em sociedade, de forma que atue para o bem pessoal, defendendo-se das opressões da sociedade, atuando criticamente para o desenvolvimento e ação pessoais, do mesmo modo que participa o letramento para o cidadão-aprendiz, como discutidas anteriormente as propostas da educação para Cope e Kalantzis (2000). A partir das discussões de Peters e Biesta (2009), as três funções são difíceis de serem separadas quando se trata de um cidadão com várias perspectivas de função com a educação, sendo, portanto, necessárias as três funções educacionais para “fazer” em sociedade (PETER; BIESTA, 2009). De toda forma, precisamos reconhecer as funções da educação escolar, o que a constitui e os interesses pessoais dos aprendizes com a educação. Mas, nas discussões desses autores, a subjetificação na educação tramita maior desempenho, e que deveria ser o maior o foco, diante das outras formas de educação.

São muitas linhas de pensamento que definem o papel da educação. Muito importante também é uma educação que estimule a interação e compartilhamento dos envolvidos, como sugerem Andreotti e Souza (2007, p. 18): “uma aprendizagem que aconteça com a interação de pessoas com outras pessoas em seus ambientes. Mas um bom número de pessoas associa educação, exclusivamente, com escolas.” Os autores ainda apontam que a educação escolar falha em não trabalhar a educação dos corpos, mente e sentimentos dos alunos, sendo primordiais. Isso configura uma educação que trabalhe com a função de educar para a vida, saiba atuar com responsabilidade e consciência dos atos e não escolarize, cumprindo as solicitações governamentais, curriculares e seus propósitos de grupo. Essas formas de aprendizagem apontadas pelos autores foram identificadas nas discussões com os jogadores investigados nesta pesquisa, os quais expuseram e validaram aprendizagem para atuar bem em sociedade (eticamente), raciocínio, humor, convívio e questões de escolarização, como conteúdo da história do mundo.

Diante desse quadro, não pretendemos aqui comparar o currículo escolar com o papel dos jogos e subestimar os jogos, mas, sim, identificar papéis importantes e significativos no contexto dos jogos para a educação do sujeito, já que há a supervalorização da aprendizagem no ambiente escolar. As discussões para este trabalho servem para reconhecer os jogos como significativos e válidos à aprendizagem e educação do jogador, complementando as instruções de leitura que a escola contempla e partir para outros moldes de aprendizagem e formação do sujeito que talvez a escola não contemple. E, mais especificamente, perceber os jogos como formadores de cultura, mantendo seu papel na aprendizagem. Para Gee (2004), o ato de jogar e de aprender é inseparável, além de estimular o pensamento e a emoção de jogadores em

bons jogos. Assim como os desafios em jogos que estimulam jogadores, fato que pouco é aclarado, ou deixa a desejar, no contexto escolar.

Existe um princípio crucial de aprendizagem que todos os bons jogos incorporam, que reconhece que as pessoas atraem o prazer de aprender e que essa aprendizagem mantém as pessoas jogando. Os bons jogos permitem que os jogadores operem dentro, mas na borda externa, da sua competência. [...] Este sentimento do jogo é altamente desafiador, mas, finalmente, é possível dar origem a uma sensação de frustração prazerosa, uma das grandes alegrias do aprendizado profundo e do bom jogo (GEE, 2004, p. 71).

O sentimento de aprender, sendo assim, é constante diante dos desafios no jogo, pois este soluciona problemas e alcança objetivos formais. Nesse processo de aprendizagem que envolve corpo, mente e sentimento, Gee (2004) analisa os jogos como um ambiente de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), teoria vygostskyana: “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). O contexto do jogo lúdico, por exemplo, pode ser visto como um ambiente cujo design determina a capacidade de resolver problemas com a própria ajuda do jogo e suas instruções de comando, como as falas, imagens, textos e sons, (design do jogo), atuando como o professor, enquanto o jogador, aluno, claro que de formas diferentes, congregando seus contextos específicos de atuação. Afinal, para Vygotsky, as funções sociais da mente são formadas a partir do partilhamento em atividades sociais. Assim, os jogos, tanto os eletrônicos, quanto os tradicionais como cartas, quebra-cabeças assumem papel social de ensino-aprendizagem na formação da mente da criança. Magnani (2015) aponta para questões atuantes do design do jogo ao jogador, sendo a tela do jogo ativamente participativa norteando o jogador a suas devidas atuações. No entanto, as colocações em jogos, como agir de forma não concreta fora de jogo, implica questões de identidade. As questões cabíveis em jogos para o jogador, interna ao jogo, são levadas à vida externa.

É Importante mencionar o que Gee (2007, p. 149) apontou para a maneira de atuação de jogadores como “modelos culturais”, isto é, em outras palavras, o jogador age a depender dos seus valores e propósitos inseridos em jogos em forma de ilustração virtual possível de reflexão e mudança de atuação em sociedade. No jogo *SimCity*, o prefeito precisa cumprir suas metas, no entanto, o jogador pode atuar diferente do esperado pela sociedade virtual. De qualquer maneira, ser bom ou ruim, certo ou errado, ético ou antiético em jogos é uma questão de escolha e se explica a razão de tal atuação, mas, para isso, o jogo possibilita a questão do reforço em certas atitudes quando bem refletidas sobre os atos.

Nesta seção, aludimos a uma discussão teórica acerca da cultura dos jogos, suas produções e papel desenvolvido, que se completam ou divergem da finalidade da escola atual, para situar o leitor quanto a questões dos jogos eletrônicos e da escola e seu papel educacional a jovens alunos jogadores. As discussões em diante são formadas por questões teóricas e empíricas para corroborar com a temática em questão. Na seção a seguir, discutiremos situações da questão da ética dos jogadores e dos jogos eletrônicos e desencadeamentos à aprendizagem.

## **2.2 A ÉTICA NA CULTURA DOS JOGOS E JOGADORES**

Os jogos eletrônicos participam de uma intensa mobilidade discursiva sobre sua cultura no meio dos usuários jovens e adultos. Por vezes são apontados como para diversão (*for fun*), passa-tempo, entretenimento; estimuladores à violência, desvio da moral do usuário, vício, perda de tempo etc. São discursos que circulam em pesquisas, mídias e no meio familiar. Cada jogo possui um tema específico, sua plataforma, design, público-alvo (faixa etária) e função os quais caracterizam os jogos, logo os jogos precisam ser explorados no seu contexto de produção específica.

Ora, se os jogos mobilizam, como temos recorrido neste trabalho, atividades de leitura, questões de autoria (MOZELIUS, 2014), questões de aprendizagem (GEE, 2007a; 2007b), situações de identidade (GEE, 2007a) e um papel educacional, podemos concluir que eles interferem significativamente na cultura da formação dos jogadores-aprendizes em desenvolvimento cultural para atuação em sociedade. Diante das colocações e das discussões surgidas com os jogadores em entrevistas gravadas sobre aprendizagens educacionais e escolares (como discutidas no capítulo 3), outra discussão foi necessária para o contexto da aprendizagem com os jogos que perpassa por questões de ética. Nesse sentido, foi possível, a partir do pensamento de que os jogadores estão aprimorando conhecimento escolar e conhecimento para viver bem em sociedade (capítulo 3), podemos pensar quais problematizações sobre a ética os jogos proporcionam aos jogadores. Para desmembrar as teorias discutidas neste trabalho, ilustraremos agora a parte empírica para corroborar nossas discussões. Os nomes dos jogadores são fictícios objetivando manter a privacidade das suas identidades e o respeito à pesquisa (CELANI, 2005). Vale ressaltar que, durante a pesquisa, os pais dos alunos foram consultados para que pudéssemos obter mais informações acerca do uso de jogos eletrônicos por eles e/ou pelos seus filhos no ambiente domiciliar. Assim sendo,

para a autorização do uso das informações, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (vide Anexo C).

Para identificarmos o contexto social dos jogadores investigados nesta pesquisa, aplicamos questionários escritos com o título “Perfil dos/as Jogadores/as” (vide Apêndice A), objetivando identificar o perfil dos jogadores com a cultura dos jogos. Traçamos, então, um resumo das informações contidas nas respostas dos questionários aplicados.

O jogador João Vinícius prefere os gêneros de jogo *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA), RPG, *Sandbox/Openworld* e outros. Ele tem se dedicado a jogar *Altitude*, *Brain/Out*, *Brawlhalla*, *Taackmania Vations Forever*, *Magicka: Wizard Wars* e outros, porque os acha legais e divertidos. Ele prefere jogar no computador e celular, não tem preferência em jogar a sós ou em grupo. Joga aos finais de semana, em cinco horas diárias, embora seus pais achem errado jogar jogos.

Marcos prefere o gênero de jogo *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA), porque ilustra administração de recursos e trabalho de estratégias individuais. Tem se dedicado a jogar *Smite*, *The Forest* e *Project Zomboid*, porque lhe despertaram o interesse pelos estilos dos jogos. Ele prefere jogar em computadores, geralmente com amigos, porque lhe “proporcionam diversão, além de cooperação *multiplayer* e estratégias em jogos”. Dedicar-se a jogar oito horas semanais, apenas aos sábados, “contanto que haja controle em suas atividades escolares”, pois a sua família o permite jogar jogos.

Anderson elege os jogos de estratégia, ação e aventura porque esses estilos lhe “atraem a atenção por requerer certa capacidade mental como a de estratégia ou como a ação e aventura que trazem histórias envolventes”. Não tem se dedicado a jogar nos últimos tempos objetivando sua preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o qual pode definir a sua inserção em universidades pública e privada do Brasil. Ele gosta dos consoles Xbox 360, celular e computador. Prefere jogar sozinho porque, geralmente, com outras pessoas, elas costumam atrapalhar. Mesmo assim, ele joga com amigos, aqueles que “são bons jogadores”, os ditos “nerds”. Anderson afirma: “quase que sempre que posso [dedico-me a jogar], mas é claro que antes eu faço minhas obrigações [afazeres escolares], pois, me sinto mais livre na hora do jogo sabendo que não tenho mais nada que fazer além de jogar. Minha família não se importa muito com isso, desde que não atrapalhe meus estudos”.

Alan opta pelos gêneros de jogos *First Person Shooter* (FPS), ação, aventura, simulador, esporte, luta e jogos Rated R+. Tem se dedicado a jogar *Fifa 17*, *Assassin's Creed Unit* e *Battlefield 1*. Utiliza os consoles Xbox One, Xbox 360 e computador. Gosta de jogar com amigos e membros de grupo online, de modo cooperativo ou, principalmente, adversário.

Atualmente, tem se dedicado a jogar aos finais de semana. A família de Alan joga com ele e o apoia a jogar, contanto que ele mantenha altas as notas escolares.

Gabriela seleciona os jogos de corrida, esporte, *First Person Shooter* (FPS) e ação. Tem se dedicado a jogar *Fifa*, *Battlefield 4*, *Devil May Cry*, *Star Wars: The Force Unleashed* e *Forza Horizon*, porque são jogos divertidos e a ajudam na concentração e percepção. Prefere os consoles Nitendo DS, Xbox 360, celular e computador. Ela joga com seus amigos porque eles a ajudam quando não consegue cumprir missões. Durante a semana joga uma hora por dia, e aos finais de semana, quase o dia inteiro. Sobre a opinião da sua família: “minha mãe não gosta, mas eu gosto de jogar porque é divertido”.

O jogador Adriano prefere o gênero de jogo terror, “pois jogando esse tipo de jogos tem a oportunidade de vivenciar a situação daquele momento, tomar sustos e se divertir”. Tem se dedicado a jogar *Grand Theft Auto V* (*GTA V*), jogo que admira, e joga desde 2014, *Need For Speed*, *Resident Evil* e *Fifa*. Ele usa os consoles Xbox One, Xbox 360 e celular. Ele prefere jogar com amigos: “no jogo *GTA*, ele [nome de um jogador em privado] me ajuda nas jogadas de estratégia e sobrevivência”. Sobre jogar jogos: “quando estou de férias jogo mais de 12 horas por dia, quando estudo, somente aos finais de semana. Minha família não enxerga nenhum problema, desde que meus estudos fiquem a primeiro plano”.

Luciano, por sua vez, prefere jogar o gênero esportivo. Em suas palavras: “esse gênero me atrai pelo motivo de alguns esportes que eu já pratiquei e alguns que jogo pretendo praticar”. Tem se dedicado a jogar *PES 2016* (*Pro Evolution Soccer*), *Matrix*, *God of War I*. Ele usa os consoles Playstation 2 e computador, e utiliza este para conversar com jogadores online enquanto joga. Ele gosta de jogar com o irmão e colegas, porque, segundo afirma: “em partes que não consigo realizar determinada [situação], eles tentam me ensinar e às vezes fazem a parte difícil e eu realizo o resto”. O referido jogador diz que joga aos finais de semana, “apenas umas 5 a 6 horas diárias”. Assim ele comenta: “Eu jogo com a intenção de relaxar e me divertir um pouco e esse tempo é o máximo que aguento, minha família acha um pouco exagerado esse tempo todo, mas me deixam à vontade”.

As perguntas da entrevista não serão aqui mencionadas de acordo com a sequência com que foram emitidas, mas a partir dos temas com que se desenrola a nossa discussão. Vale ressaltar, também, que nas entrevistas gravadas eu abordava uma pergunta com a intenção de os jogadores apenas discutirem sobre a temática da pergunta, mas os diálogos se desenvolviam com variadas linhas de pensamento, o que, por um lado, diversificou as opiniões da temática e, por outro, o desafio do entrevistador para controlar as discussões. A pergunta a seguir foi planejada pensando no papel dos jogos eletrônicos na formação da



consciência social, da atuação em sociedade, mais especificamente, do papel dos jogos na questão da formação ética dos jogadores. Mais especificamente, ela foi estruturada levando em consideração que os jogadores desta pesquisa estão aprendendo através dos jogos, no entanto, os jogos proporcionam cenas de violências, ataques, mortes, que, de certa forma, estimula o pensamento dos jogadores sob variadas concepções, sobretudo como um lado “obscuro” dos jogos. A saber: **“As atitudes em jogos, como vocês enxergam: matar, roubar? Suas atitudes em jogos te influenciam na vida real?”** Nesta seção, apenas estão ilustradas as discussões do Grupo 2 (Entrevista 1). Eu inicie a mesma discussão com o Grupo 1 (Entrevista 1), porém as respostas não foram relevantes motivadas pelo pouco tempo de discussão no momento da divulgação da pergunta, com duração de apenas cinco minutos. Os entrevistados precisaram finalizar as discussões para ir à casa dos seus familiares. Assim responderam os jogadores entrevistados do Grupo 2<sup>11</sup>:

Fragmento 1 (Grupo 2, Entrevista 1)

Alan: Tem jogos que o objetivo é exatamente esse: matar. O jogo *Assassin's Creed* o próprio jogo diz: assassinato. Só que isso não influencia nem um pouco, até porque mesmo que você jogue Mário que é um jogo de encanador, você não vai ser um encanador quando crescer.

Gabriela: Acho que também depende da pessoa, se for aquelas que qualquer coisa já estão querendo ser, se a pessoa tem alguma coisa assim já [influência emocional]... Cada jogo tem seu limite de idade, cabe aos pais saber deixar ou não a criança jogar. Se você sabe que a criança tem umas crises, você não vai dar esse tipo de jogo para uma criança, ela não tem ainda a noção do que é certo e do que é errado. Vai acabar tentando fazer alguma coisa.

Marcos: Eu vejo assim, a pessoa que joga jogo e fica violenta é porque ela já era violenta, qualquer coisa pode despertar isso: um filme, uma música, uma banda, um livro, qualquer coisa pode despertar essa ira na pessoa. A questão é a pessoa que já tem a mente doente, aí usa a justificativa por ela ter matado alguém no jogo.

As experiências e colocações sobre os jogos dos jogadores entrevistados são significativas e pertinentes para os estudos da educação ética do jogador. Violência em jogos é tema de muita discussão diante da cultura mundial dos jogos, pois muito se discute que eles

---

<sup>11</sup> Optamos por mencionar as alocações dos jogadores em fragmentos em destaques nos quais cada número representa uma parte das falas dos jogadores (Fragmento), grupo ao qual pertence (Grupo 1 ou 2), a entrevista (primeira ou segunda entrevistas que ocorreram para cada grupo) e seus referidos nomes fictícios. Lembramos que todas as entrevistas com os alunos jogadores foram postas através de material gravado em aparelho dispositivo celular.



influenciam jogadores, como o fazemos neste trabalho. Isso implica a nossa reflexão sobre situações de pertinência para a formação educacional dos jogadores, e, assim sendo, torna-se importante analisarmos se essa educação cultural (vivência de papéis da sociedade) influencia no papel ético. Autenticamente, os jogadores demonstram conhecer muito bem a cultura dos jogos, não temem a violência dos jogos e acham culturalmente real ser relatado nestes o tema da violência, bem como saberem discernir questões do real e do virtual, jogo e realidade, certo e errado. As formas de participação e atuação, como já apontamos, têm muito a ver com o papel cultural das experiências dos jogadores.

As significações adquiridas em jogos são mais ativas por causa da vivência na vida real, disso levada ao jogo e vice-versa. O mesmo acontece quanto às vivências elaboradas em jogos: o jogo só é entendido a partir do conhecimento já feito ao longo da vida pessoal. Conhecimento e informação são contextualizados em jogos, diferentemente do que acontece na educação escolar, o uso de frases descontextualizadas sendo mencionadas sem apontamento do contexto, o que gera má aprendizagem a alunos e o descontentamento em conviver com as mais diversas linguagens. Por isso, a aprendizagem em jogos, pode ser proveitosa, desde que o jogador esteja apto à aprender, pensar sobre o que age, decide e conclui em jogos. A subjetivação, que varia de jogador a jogador, portanto, pode ser adaptada constantemente à medida que o jogador aumenta o grau de pertencimento a cultura dos jogos. Sendo assim, o papel do jogador e sua funcionalidade em jogos estão sob sua responsabilidade de atuação e manipulação em meio à subjetividade resultante em conhecimento e o atuar eticamente. Sicart (2009), autor que versa sobre a ética em jogos e jogadores, muito bem se coloca em relação às formas de pensamento e atuação destes:

Este jogador-sujeito não se limita a árbitros do jogo. O jogador é uma subjetividade reflexiva que entra no jogo com sua própria história cultural como jogadores, juntamente com sua presença cultural e encarnada. Tornar-se um jogador é o ato de criar equilíbrio entre fidelidade à situação do jogo e o fato de que o jogador como sujeito é apenas um subconjunto de um ser cultural e moral que joga voluntariamente, trazendo ao jogo uma presença de cultura e valores que também afetam a experiência (SICART, 2009, p. 63).

Sicart (2009) justifica que as significações dadas pelos jogadores à cultura dos jogos estão ligadas ao seu conhecimento, educação e moral alcançados na formação geral e identitária, ou seja, no processo de aquisição da “história cultural como jogadores” e precisamente da “presença cultural” da vida social. Nessas questões, os jogadores entrevistados deram partida para o que Sicart (2009) discute em ética dos jogadores como

moral e ética dos jogos, afinal, como ele defende, a mecânica desses jogos participa de certa forma do processo de conscientização da moral. A ética, nesse sentido que estamos discutindo, perpassa pela filosofia de Aristóteles: da conduta do indivíduo e suas escolhas entre bem e o mal. Os jogadores entrevistados conseguem discernir a presença da violência nos jogos, bem como outras funcionalidades. Identificar as necessidades do design dos jogos e, ao mesmo tempo, perceber a exploração deles são ações que devem ser levadas em consideração pela faixa etária indicativa, pelas questões emocionais deles e pelo papel que possibilitam.

A mecânica do jogo estabelece o processamento do jogo, embora seu produtor possibilite, na narrativa do jogo, certa autonomia por parte do jogador a prevalecer escolhas pessoais do jogador e particularidades definidas do jogo. É a mecânica que define o procedimento do jogador (eu/pessoa) e avatar (personagem do jogo), neste ponto que os jogos são taxados como violentos e estimulares a atitudes imorais dentro do jogo e, conseqüentemente, oportuno para levar as atitudes virtuais à vida. Mas todo jogo relata certo ponto cultural da realidade, aí, por vezes, a regra do jogo (sistema) exige boas atitudes, como não matar o adversário, não roubar, mas correr, se livrar de apuros, trabalhar, que podem variar de jogo para jogo. Em *GTA*, por exemplo, durante missões, é possível perceber na sua narrativa a proibição de matar e roubar, sendo estas atitudes punidas com a procura da polícia pela personagem, ou punição com perda da missão (*failed mission*). Mais precisamente, tenhamos percebido com os estudos teóricos e a participação dos jogadores analisados envolvidos um viés educativo e subjetivado desses atores.

Vale refletir que os jogos, partindo dos discursos negativos em sociedade, como já mencionados, são individuais, assim possíveis de analisar as razões de tais receptividades. Os jogos existem nos mais diversos gêneros para atender a diversos interesses em sociedade acompanhando o desenvolvimento cultural dos jogadores. Sejam jogos nos quais a personagem atira, resolve problemas, cria cidades, ou simula situações semelhantes à realidade, quaisquer formas são culturalmente produzidas respeitando a classe interessada. Sendo assim, a percepção do papel, funcionalidade e efeito dos jogos são parte da percepção e subjetividade de cada jogador, embora a mecânica do jogo preestabeleça certas atitudes dentro do jogo sob viés específicos contextualizados à sua temática.

Como identificamos nas falas dos jogadores, como apontou o jogador Alan: “O jogo *Assassin's Creed* o próprio jogo diz: assassinato. Só que isso não influencia nem um pouco, até porque mesmo que você jogue Mário que é um jogo de encanador, você não vai ser um encanador quando crescer.” Fragmento 1 (Grupo 2, Entrevista 1). Nesse sentido, podemos

apontar a realidade dos jogos na sua cultura participativa representante da sociedade. Se os jogos representam a sociedade, eles devem articular a cultura em negativo, do assassinato, do ódio, da corrupção, desemprego, capitalismo etc, bem como, significativamente, da cultura representativa da qualidade de vida, bem estar e moral. Nestes apontamentos que os jogos se tornam alvo de críticas, sobretudo na questão ética dos jogadores. Sicart (2009, p. 21) vê que a ética acontece a depender do elemento do jogo e das escolhas do jogador, embora, por vezes, o jogador precise atuar de forma antiética em jogos e esta atuação, para ele, tem relação construtiva do “sistema” e “mundo” dos jogos de computadores. O sistema está relacionado com as regras embutidas que devem ser seguidas pelos jogadores, se não cumprida, o jogo pode apresentar problemas no processamento, também punições e perda de jogo, enquanto que o mundo está relacionado a comunicações da vida real, da cultura em sociedade, como nos termos apontados pelos jogadores acima: assassinato, encanador e questões emocionais. Precisamente, cada jogador, dentro dos limites do jogo – afinal estamos falando de um objeto eletrônico produzido pelo indivíduo – atua baseado em suas decisões da vida real para o jogo, sob a questão de identidade e questões psicológicas, como deixa subentendido Gee (2008).

No mesmo pensamento de influência da mecânica (formação) do jogo, sistema (regras) e design (tela como um todo) e da sua narrativa temática, o jogador Marcos relata as formas de influências positivas e negativas, que pouco ou não são discutidas pela sociedade. Lembremos do jogador Marcos: “qualquer coisa pode despertar isso: um filme, uma música, uma banda, um livro, qualquer coisa pode despertar essa ira na pessoa. A questão é a pessoa que já tem a mente doente, aí usa a justificativa por ela ter matado alguém no jogo.” Fragmento 1 (Grupo 2, Entrevista 1). Os jogos eletrônicos são vistos como objeto lúdico para brincar, logo brincar remete à diversão, embora estes termos tenham sentidos específicos e significativos em outros contextos. Vale lembrar que os jogos são produções advindas de designers profissionais que constroem jogos a partir da cultura da sociedade, livros, outros jogos, filmes e seriados. Sendo assim, os designers criam seus jogos pensando no público aderente: sua avaliação, receptividade e crítica, semelhante à questão mercadológica. Vale ressaltar que quaisquer jogos são produzidos por homens e mulheres, comumente por homens, e isso é estendido nas produções tendenciosas trazendo distanciamento das mulheres a jogadas (AZEVEDO, 2014), logo os jogos estão providos de informações ideológicas dos seus criadores (SQUIRE, 2006) e dos criadores de “imagem” (MITCHELL, 1995, p. 25).

Dáí que reconhecemos a dimensão geracional da produtividade evolutiva dos jogos a partir dos designers. Podemos nos questionar sua formação acadêmica, interesse, cultura, identidade com os jogos, relevância na produção dos jogos e seu grau de importância

dedicado a jogos para a educação. Também podemos pensar na responsabilidade que o jogador presume ao jogar, ambos podem estar dependentes com suas experiências, no valor dos jogadores e na reflexão de produção de jogadas. Sabemos que não há fiscalização com os jogos, ou controle, da sua produção por políticas educacionais e comerciais, deste modo os designers produzem à sua maneira, levando em consideração a cultura atual dos jogos – a fim e não sofrer rejeição pelos consumidores – questões comerciais e de destaque no conteúdo e sua forma.

De toda forma, durante as interações com os jogos, o jogador joga à sua maneira cultural e de conhecimento, porém dentro dos limites das regras do jogo estabelecidas pelos designers. As jogadas são necessárias à capacidade reflexiva, e isto não se desenvolve em qualquer jogador, mecanicamente, como uma metodologia a ser seguida, pois depende do grau de experiência com os jogos, como diz Sicart (2009). A ética surge como papel importante na jogabilidade nos jogos, da experiência do jogador, da funcionalidade do jogo e do interesse momentâneo do jogador. Alega Sicart (2009) que a ética em jogos é parte do repertório de conhecimento com jogos e da sua subjetividade.

O repertório mostra que os jogadores são seres que veem a uma experiência de jogo com a bagagem cultural da experiência anterior do jogo. Isso implica que os jogadores com certa experiência terão uma configuração de assunto diferente em relação aos iniciantes, o que me leva a formular a seguinte hipótese: os jogadores criam sua subjetividade ética – sua capacidade de interpretar eticamente o assunto e a experiência de um jogo – apenas sendo jogadores, em virtude da experiência. Jogar, então, desenvolve a ética dos jogadores através do desenvolvimento de seus repertórios de jogadores e suas virtudes, sozinhos e como parte de uma comunidade de jogadores (SICART, 2009, p. 65-66).

Sicart aponta para o jogador como o responsável pelas suas jogadas, embora ele também reconheça o papel dos jogos, em suas experiências abordadas, como educacional, o que destinará o jogador a atitudes convincentes no mundo lúdico em prol de benefícios culturais e pessoais e no domínio do digital. Aí surge a reflexão sobre quando um jogador se torna um jogador. Para o autor, são o “repertório” cultural com os jogos, seu tempo de convívio, que perpassam aprender a manipular o jogo, o controle, ou teclado, seu design e regras. De tal modo como estamos discutindo, respeitar as regras do jogo pode ser uma questão de ética. Os jogadores desta pesquisa discutem com outros jogadores em comunidade online, em jogos online e pessoalmente, com os amigos da escola, pouco ou nada com a família e pessoas do bairro em que residem, assim como identificado nas entrevistas gravadas e no questionário escrito. Essa atribuição dos jogadores estimula a sua educação enquanto

jogadores. Jogadores que dialogam fora de jogo (pessoalmente, em comunidade online, etc.) sobre situações em jogos, como cenas de jogos *The Sims*, *SimCity*, este como questões de desenvolvimento territorial, aquele como questões familiares, por exemplo, estimulam a ética do jogador e seu comportamento na cultura dos jogos. Ademais, nas considerações de Sicart:

O jogador-sujeito não está limitado à experiência do jogo uma vez que ela é criada: a experiência funciona como uma subjetividade relevante em todas as situações em que o sujeito pode ser fiel com sucesso ao jogo. O jogo na verdade – a experiência do jogo – é maior do que as simples seções do jogo: o jogo é toda a situação em que o assunto criado é operacional. O que isso implica é que existe uma conexão entre o sujeito-jogador e as outras subjetividades presentes em nossa vida diária. Ser um jogador é apenas um subconjunto do nosso ser como assuntos múltiplos, e o que estou descrevendo aqui são as condições necessárias para que essa subjetividade específica, o jogador, surja. Nesse sentido, o sujeito-jogador não é um agente moral isolado, mas um agente em constante diálogo, avaliação e interpretação na experiência do jogo situado em um mundo e em uma cultura (SICART, 2009, p. 73).

A subjetividade dos jogadores aponta para específicas designações das suas jogadas, jogas estas definidas, como afirmou o autor, pela subjetividade atrelada à experiência e dedicação aos jogos eletrônicos. De todo modo, cada jogador atuará à sua maneira, possui opiniões e interesses de forma particulares aos jogos. Bartle (2004 *apud* SICART, 2009, p. 94) aposta para os mais variados tipos de jogadores, ou interesses dos mesmos, são eles: exploradores, conquistadores, socializadores e assassinos. Estas formas de atuação proporcionam momento de experiências que são despertadas a partir da socialização com outros jogadores a partir de comunidade, fóruns, ajuda online, suporte e cuidado nestes ambientes que Gee (2004) chama de espaços afinitivos. Nos tipos de jogadores mencionados por Bartle, o mais desafiador é ser “assassino”, ponto em que os jogadores analisados questionaram à escola o fato de seus professores e colaboradores, não atuarem com temas e conteúdos semelhantes à vida real em sociedade. Pensemos: ser assassino em jogos é ser jogador virtuoso e ético (?). Na qualidade de cidadão, não. No entanto, na sociedade histórica remota e contemporânea, os crimes de assassinato e afins crescem notoriamente, sendo, portanto, passíveis de serem discutidos em sala de aula e na cultura lúdica dos jogos objetivando consenso e consciência sobre nossa cultura. Na vida real, acontecem mortes para ter “controle do bem”: polícia enfrente marginais, guerra entre países, etc. Nesse, sentido os jogos desafiam a cultura atual ao relatar cenas da vida cotiada, por estar “situado em um mundo e uma cultura”, como disse Sicart (2009), porém alvo de crítica de incentivador a atitudes imorais.

As atitudes pensadas pelos jogadores analisados nos remetem a atitudes avaliativas do posicionamento ético dos jogadores, como nas falas a seguir, as quais surgiram a partir de uma nova pergunta. E esta surgiu porque constantemente os alunos jogadores desaprovam a escola local e brasileira, o como ela aborda os conteúdos escolares e fatos da sociedade. Eles abordam os jogos como o meio pelo qual eles têm mais entusiasmo, interesse e autonomia para atuar da forma que considerar interessante para si. Eis a pergunta: **“Como você acredita que seria a educação escolar e aprendizagem se você aprendesse os mais variados assuntos escolares através de jogos? Como os jogos te proporcionariam isso?”** Há que se levar isso em conta, no entanto, com distintas respostas em razão da naturalidade que as conversas se arrolam com o passar do tempo, mais precisamente, com as interrupções e comentários nas entrevistas gravadas. De toda forma, são informações que apontam para a qualidade na sua atuação de vida e do seu pensamento sobre o mundo de si e dos jogos confirmadas a partir de comentários alegando que os jogos proporcionam conhecimento para quem os joga e, ao mesmo tempo, criticando o contexto escolar brasileiro por não proporcionar situações mais reais em relação à sociedade e, ao mesmo tempo, criticando-a por ter objetivos conteudistas destinados à inserção em universidades.

Fragmento 2 (Grupo 2, Entrevista 1)

Alan: qualquer decisão que você vai tomar, querendo ou não, você fica pensando sobre a sua vida. Pensa: “se eu fizer isso, vai acontecer isso, se eu fizer aquilo, vai acontecer diferente”. Pode ter arrependimento que pode ser longo.

Gabriela: você se arrepende [de decisões].

Marcos: Isso de certa forma a alguém que tá em desenvolvimento de caráter pode até formular como ele será no futuro, na questão de tomar decisões, ter consciência do peso que aquilo vai ter pra ele, porque muita gente cresce sem ter essa noção, no jogo, não é que seja de primeira via, mas ele ajuda, de certa forma, ele dá um guia, ele dá um direcionamento, “olhe, o que você decidir aqui agora vai ter peso no futuro”, isso serve e é bom pra maturidade da consciência da pessoa.

Percebemos, nessas falas acima, a pontualidade de atuação dos jogos proporcionadores para rever atuações e suas identidades no mundo virtual. Como abordaremos mais adiante a partir de Gee (2007) sobre as identidades real, virtual e projetiva que surgem na cultura dos jogos, os jogadores se sentem parte da narrativa, pensam sobre suas identidades, desejam ser os avatares virtuais (as personagens) ou projetam suas identidades no campo do jogo. É nesse

contexto que os jogadores criticam a pouca influência, autonomia, liberdade e interesse que a escola lhes proporciona. A partir da pergunta “**De que forma os jogos influenciam sua atuação na escola e fora dela?**”, alguns jogadores alegaram desejar ser “igual” ao perfil das personagens nos jogos. Os questioneei “**Por que você quer mudar e ser como os personagens?**”

Fragmento 3 (Grupo 2, Entrevista 1)

Marcos: Eu queria ser assim, [irritado, semelhante ao perfil de algum personagem com que ele se identificou, como do jogo *The Last of Us*] mas não pode. Não é moral. Eu sou irritado, quando eu jogo acabo tirando o estresse. Enxergo no personagem o bagulho que eu queria fazer, mas não posso... É uma extensão minha dentro do jogo. É um bagulho que eu queria fazer, mas não posso, então faço no jogo, é como em *GTA*.

Alan: o jogo não tem consequências que pesam.

Marcos: Na vida real tem consequências se eu der um murro numa pessoa, sei lá, você vai trocar um murro e mata, esse negócio é moralmente incorreto.

Os jogadores sempre mencionam jogos em suas discussões. Diante de *GTA San Andreas*, por exemplo, jogo que se encontra na sua quinta versão (admirado e seguido pelo jogador aluno Adriano todas as suas versões), a personagem JC cumpre sua narrativa sob as orientações solicitadas pelo próprio jogo. As orientações surgem em tela, em mensagem escrita, mapa, ou aviso em voz, via telefone celular da personagem. JC tem a possibilidade de ser ético, no entanto, há cenas em que o jogo o guia a ser antiético, como pichar paredes, solicitado como missão a ser cumprida; caso contrário, o jogo não possibilita outra missão.

GRAND THEFT AUTO SAN ANDREAS STATS	
DATE: 12/25/17	
LAST MISSION PASSED: NINES AND AK'S	
Criminal rating: Square (32)	
PLAYER	
Fat	26%
Stamina	11%
Total respect	1%
Lung capacity	0%
Sex appeal	8%
Muscle	7%
Driving skill	2%
Flying skill	0%
Bike skill	0%
Cycling skill	5%
Armor	0
Times drowned	0
Number of hospital visits	1
Number of meals eaten	10

Figura 1: Resultado da atuação do avatar/jogador no jogo.

Fonte: Foto tirada do jogo GTA San Andreas pelo autor.

O jogo sempre dá *feedback* ao personagem. Podemos entender tal missão como um ato ilícito, porém, há países e locais no Brasil em que é permitida a cultura da pichação ou do grafite, como movimento e cultura da arte, embora ainda seja um ato julgado negativamente pela população.

O *feedback* é dado na configuração do jogo, no link *Stats*, ou *statistics* (estatísticas) para cada ponto dentro do jogo, como ilustrado na figura 1, do *player* (jogador), além desse ponto, o jogo disponibiliza as informações como dinheiro (*money*), armas (*weapons*), gangues (*gangs*), crimes (*crimes*), conquistas (*achievements*) e missões (*mission*) conquistadas pelo jogador. A personagem inicia o jogo com uma bicicleta para cumprir o solicitado. Ele pode roubar carro, bicicleta e motos, mas o jogo a pune em tal ação estando a polícia à sua procura para espancá-lo ou prendê-lo, caso isso aconteça, resulta-se em missão perdida (*failed mission*). Ao mesmo tempo em que a polícia procura a personagem em razão dos atos não aceitos pelas leis locais, os outros pedestres presentes no jogo o julgam com palavras de baixo calão pelos mesmos critérios. Bater em postes e casas, isto é, destruir qualquer coisa na



estrutura das cidades (imóveis e automóveis), faz com que a polícia fique à procura da personagem em nível de intensidade menor para o maior, a tela ilustra com o número de estrelas, caso o ato ilícito seja intenso, o número de estrela aumenta, o que indica a intensa procura à personagem. Perder nesse jogo reinicia-se saindo de um hospital. Comer muito reforça a incapacidade em certas habilidades da personagem motivada pelo aumento do peso corporal. A linguagem do jogo é muita bem elaborada e contextualizada, situa o jogador (pessoa) à mensagem em tela (*screen*). São ilustrações como mapas, ruas sinalizadas, ruas nomeadas, rádio ao vivo, uma cidade representando *Los Santos*, *San Fierro* e *Las Venturas* (no original) com bares, pontes, praias, hotéis, motéis, etc.

Pelo fato de os jogos representarem ludicamente a sociedade e a si mesmos, os jogadores se sentem influenciados a jogar. Bem como Marcos evocou sobre suas jogadas: “é uma extensão minha dentro do jogo.” Fragmento 3 (Grupo 2, Entrevista 1). Os jogadores são atraídos pelos jogos. São os jogadores que dão razão para a existência dos jogos, estes são espelhos da sociedade. É considerável perceber que os jogadores, comumente, sobretudo os jogadores analisados desta pesquisa (alegaram no questionário escrito e entrevistas gravadas), decidirem os jogos que querem jogar, isto é, seus familiares não participam de tais atividades, o que pode provocar complicações, sendo a responsabilidade do jogador quanto à escolha do tema do jogo. Desse modo, assim pensa Sicart (2005, p. 17) que

os jogadores são, na verdade, reflexivos e responsáveis pelas suas escolhas que tomam enquanto jogam. Os jogos são objetos projetados com recursos que sugerem uma certa experiência que é avaliada pelo sentido moral dos seus jogadores.

Desse ponto, bom ou ruim, que a inteligência dos computadores possibilita vários caminhos aos jogadores, e aproxima-os: downloads, comunicação, aprendizagem, hackers etc. Atos moral e imoral<sup>12</sup>. Também comunicação, informação, negócio e entretenimento. A partir disso que Floridi (2001, p. 27) percebe que devemos aceitar, em discussões de computadores e jogos, o mundo “virtual como realidade”. O mundo virtual é atrativo e a cultura dos jogadores analisados é autônoma para escolher seus jogos, os temas circulam sobre violência, crime, fantasia, corrida (carros), estratégias, raciocínio. Sobre os problemas que acontecem

---

<sup>12</sup> O dicionário Aurélio Online descreve que a moral está relacionada a um “conjunto dos princípios e valores morais de conduta do homem; bons costumes; que procede com justiça”, dentre outros conceitos para específicos contextos. Logo, ato imoral tem a ver com tudo aquilo que contraria ao exposto anteriormente. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/moral>>. Acesso em janeiro de 2017.

em jogos, o jogador Alan acredita que, a partir da sua experiência com os jogos, “o jogo não tem consequências que pesam.” Fragmento 3 (Grupo 2, Entrevista 1). Ele quer dizer para a vida real. Por exemplo, caso você roube um carro dentro do jogo, como o jogo *GTA* possibilita, dentre tantos outros, nada acontecerá na vida real. No entanto, como temos discutido, é momento de discussão sobre as jogadas para a vida real, e é claro que esse processo de análise das jogadas não acontecem naturalmente, ou seja, pode haver momento de passatempo, ou de ócio para se livrar da realidade (HUIZINGA, 2000). O mesmo jogador disse antes que qualquer decisão que você vai tomar, querendo ou não, você fica pensando sobre a sua vida. Ele diz assim: “se eu fizer isso, vai acontecer isso, se eu fizer aquilo, vai acontecer diferente”. Fragmento 2 (Grupo 2, Entrevista 1). Neste pensamento, o jogador está se referindo a situações dentro do jogo, mais precisamente, toda reação em jogos pode problematizar a história da personagem, as cenas narradas e processadas.

Pode ser que um jogo que ilustre cenas antiéticas, no entanto, assuma um caráter moral. Por exemplo, em *GTA San Andreas* há cenas (missões) em que eu (jogador) sou desafiado a bater fisicamente num oponente do jogo até a morte, adversário que faz parte de uma gangue; o fiz para concluir a missão do jogo. No entanto, percebe-se ser concebível. O jogo está inserido em uma história. Matar o adversário, no contexto do jogo, demonstra o poder dentro do jogo que há entre gangues rivais que disputam domínio de grupo. Esse processo de dominação parece semelhante ao que acontece em nossa cultura real. É meio para reflexão das narrativas e fatos abordados nesse campo tecnológico. É semelhante às narrativas literárias e cinemáticas. Pensemos a reflexão de Zagal (2009):

O poder do drama, como testemunhado no teatro, na literatura e no cinema, muitas vezes depende de colocar personagens em situações morais aparentemente irresolúveis. Usando uma variedade de dispositivos retóricos e estratégias, o espectador, leitor e observador não só testemunham a turbulência emocional das personagens, mas também são cativados por ela (ZAGAL, 2009, p. 1).

O poder de reflexão, adquirido ao longo do desenvolvimento da idade, maturidade, experiência e convívio social, percebe a dualidade entre real e virtual, como no pensamento do jogador Marcos: “Na vida real tem consequências, se eu der um murro numa pessoa, sei lá, você vai trocar um murro e mata, esse negócio é moralmente incorreto” (Fragmento 3, Grupo 2, Entrevista 1). Para Zagal (2009), os jogos se assemelham a outras literaturas que influenciam o indivíduo em sociedade, logo, pensa ele que a leitura ou visualização, de uma

forma ou de outra, forma opinião para o leitor. O jogo, nesse sentido, além de possibilitar transformar o mundo do jogador, ao mesmo tempo, por vezes, aprimora o mundo pessoal do jogador, possibilitando a exploração do seu raciocínio ético.

Depois de muita discussão, logo ao perceber o otimismo e segurança nas jogadas dos jogadores entrevistados os interpelei com a pergunta a seguir. Ela foi posta porque os jogadores veem os jogos sob um olhar otimista, preparados para manusear bem os consoles (máquinas), os mais variados temas de jogos e sua desenvoltura, mais precisamente, quando nos deparamos com a afirmação popular de que “os jogos incentivam à violência”: **“Vocês se demonstram atuar bem nos jogos. Por que algumas pessoas atuam bem a partir dos jogos, outras não?”**

Fragmento 4 (Grupo 2, Entrevista 1)

Gabriela: acho que depende da cabeça da pessoa [questões educativas emocionais].

Marcos: Isso é muito cabeça, realmente, é como você [entrevistador] falou, eles [jogadores inexperientes] não tem capacidade de filtrar aquilo que deve ser feito e o que não deve ser feito. O que acontece no jogo não tem nenhuma consequência moral dentro do jogo. Se você matar no jogo, não tem nada, ou se você mentir. Na vida real essa pessoa não tem a capacidade de filtrar o que é certo e o que é errado porque isso não é o jogo que ensina, já é a pessoa na vida real. A gente aprende desde criança que bater no coleguinha é errado. A pessoa já não tinha essa capacidade de filtrar, vê no jogo a extensão daquilo que ela pode fazer e acaba fazendo, como a galera que vê a influência no jogo pra sair matando todo mundo. A pessoa já tinha uma mente meio louca, de não conseguir filtrar o que é certo e acaba fazendo isso e acaba colocando a culpa no jogo, até por ignorância. Não só um jogo pode influenciar as pessoas: um filme, uma música, um livro. Tudo isso influencia a pessoa a agir de forma bruta, violenta.

Os jogadores interrogados censuram os discursos de que circulam entre muitas pessoas que os jogos estimulam à violência. Uma verdade é que, sim, os jogos ilustram violência. Todavia, os jogadores acreditam que o desenvolvimento violento num jogador está atrelado a estímulos de doenças biológicas ou má educação emocional dos jogadores que atuam com práticas imorais em sociedade. Evidente é que esses jogadores entrevistados não são teóricos e cientistas definidores do conceito de jogos e seu estímulo à ética a jogadores. Porém, suas experiências contribuem significativamente pelo fato de estarem tratando de si mesmos, das suas experiências com os jogos e troca de experiência com outros jogadores do seu ciclo de amizade. Como coloca Zagal (2009, p. 2), os jogos estão preenchidos de “artefatos culturais”. O jogo *GTA*, por exemplo, este pode ser taxado de aceitável pela sua tecnologia, design e

porque o traz prazer a quem o joga; também pode ser julgado de ruim, “do mau”, porque há crime, violência, assassinato, etc., de toda forma, sob “artefatos culturais”. Precisamos assumir perspectivas, ou subjetividades (SICART, 2009), como foram apontadas, para tornar os jogos otimistas sob o olhar da contemporaneidade, jogos que propiciem ser eticamente notável, que encoraje “raciocínio ético e reflexão” (ZAGAL, 2009, p. 7), contemplem questões de identidade (BEZERRA, 2016) de gênero de jogos e gênero dos jogadores (AZEVEDO, 2014) e outras formas de conhecimento. É nesse campo de pensamento que o mesmo autor credita para perceber a ética e moral em jogos, o jogador precisa participar, ao invés de simplesmente ser um espectador (ZAGAL, 2009). Os jogadores, portanto, perpassam por atos imorais e/ou imorais, decisão esta do design do jogo, como também do jogador/pessoa, mesmo assim, pode ser momento para reflexão.

Os atos imorais de jogos, por exemplo, são alvos da mídia. Esta compartilha, juntamente com seus telespectadores, que os jogos são responsáveis por massacres que, cultuados com os jogos, creditam ser estes os responsáveis pelos atos macabros. Fato ao que Marcos remeteu no Fragmento 4 acima.

Percebem-se quão criticados são os jogos. Sua imagem simuladora, a depender do console, do jogo e do seu gênero também, emite uma imagem de caráter realístico, igualmente na linguagem oral, escrita, cores e formas. Distancia-se do papel de “brinquedinho” das horas vagas simplesmente a momentos de aprendizagem para o jogador e para a vida, como temos discutido. Nesses apontamentos que abordamos é que podemos questionar como os jogadores críticos e os acrícos recepcionam cenas imorais em jogos. São imprescindíveis a maturidade ética pessoal e maturidade ética nos jogos. Sicart (2009) esclarece que a reflexão ética se constrói do contato do jogador com o tema, reflexão, aprendizagem, conhecimento, desenvolvimento e aprimoramento. O jogo precisa ter sua configuração própria, de toda forma, para ser atrativo ao público, ou seja, se o jogo for igual à vida, quais serão a novidade e o desafio ao jogador? São novas experiências e perspectivas, ou seja, não há método. Vale ressaltar que os eles participam do grupo de linguagens, como apontou o jogador Marcos, capazes de aprimorar ou transformar seu público aderente: “Não só um jogo pode influenciar as pessoas: um filme, uma música, um livro. Tudo isso influencia a pessoa a agir de forma bruta, violenta” (Fragmento 4, Grupo 02, Entrevista 01).

Notoriamente e preocupante é o fato de que há crianças que jogam jogos sem a ajuda dos seus educadores. Dessa maneira, estes não contribuem para que elas sejam seres reflexivos no processo educativo para com os materiais com os quais convivem, de modo a prevenir inconvenientes atos, tal como lembrou o jogador Marcos: “Na vida real essa pessoa

não tem a capacidade de filtrar o que é certo e o que é errado porque isso não é o jogo que ensina, já é a pessoa na vida real.” Também ao que a jogadora Gabriela contemplou: “acho que depende da cabeça da pessoa” [questões educativas emocionais] nos atos em jogos. Ambas as falas são do Fragmento 4 (Grupo 2, Entrevista 1). Cenas de jogos, independentemente do gênero de jogo em discussão, pode ser momento de reflexão dos atos da personagem, das imagens e dos sons elaborados, das atitudes das outras personagens em jogos, o significado da arma, da faca afins nas suas devidas circunstâncias de usos, da conversa, do seu conteúdo em parta etc. Ressalta-se que, ao mesmo tempo, que os jogos emitem nota de preservação de consumo do público adequado ao produto e de cenas mais marcantes (erotização, morte, ataques, fantasia, ficção), logo os jogos classificam idade adequada para o público aderente levando em consideração a idade ao nível cultural do jogador.

Em discussão a partir da pergunta “**como vocês enxergam o ato de perder, morrer? Assim como acontece na vida real?**” os jogadores estavam discutindo da influência emocional que as personagens e as jogadas levam a si mesmos, ou à imersão, como eles apontaram, daí comentei como eles se sentem no processo das jogadas “serem mortos” e perderem dinheiro, situações que, precisamente, não “não afetam” suas vidas.

Fragmento 5 (Grupo 2, Entrevista 1)

Alan: isso é fora de cogitação.

Marcos: em *GTA* o cara toma cinco tiros na cara e consegue sobreviver no hospital, mas tipo, você perde dinheiro. *Assassin's Creed*, no início do jogo você começa sem nada, no decorrer das missões você tem que conseguir XP [*experience* - experiência], dinheiro, pra ir conseguindo essas armas, de certa forma você batalha, porque o jogo é difícil em certas partes... No jogo *Dead Space*, a cena de você ver seu personagem de jogo morrendo é de chocar, o jogo tem uma temática de mutantes e tal, eu quando jogava eu não queria morrer hora nenhuma, além do *check-point* ser longe um do outro, se você morrer você tem que voltar a uma parte que era bem longe de onde você estava, ainda tem a parte que quando o bicho pegava fazia a desgraça, arrancava a espinha, torava um dedo, essas coisas, isso acaba chocando visualmente, porque o foco do jogo é algo visual... Tem um jogo que ele foca muito em história, *The Last of Us*, quando você vê a morte de um amigo do personagem principal, você já sente a dor do personagem, porque é como se fosse um filme, de fato, o personagem dentro do jogo ele quer passar uma mensagem com aquilo. Por exemplo, em *The Last of Us*, no início você vê a cena de um cara perdendo a filha porque um militar matou, aí você vê aquilo, você já se choca...Caramba, é um jogo eletrônico que está passando uma lição, muita gente perde pessoas pela vida e acaba ficando por isso, tem que tocar sua vida, de fato.

É interessante perceber como os jogadores analisados se confundem em seus pensamentos quanto ao incentivo dos jogos. Se, por um lado, os jogos influenciam aos jogadores, ensinando-os, então isso quer dizer, por outro lado, que a violência em jogos os incentiva também. Notoriamente, talvez esse pensamento esteja com a qualidade de saber filtrar informações e sua capacidade, enquanto jogador, de saber manipular a máquina, os jogos e sua cultura, como já discutimos. Ora, Alan alegou ser “fora de cogitação” discutir sobre perda de materiais e mortes em jogos por se tratar de mantimentos do mundo virtual, sendo pouco ou nada pertinente para o mundo real. Entretanto, Marcos corrobora ao afirmar que as personagens em jogos, em completude com sua história dentro do jogo, fazem do jogador parte da história ao guiá-la. Essas linhas de pensamento na discussão sobre os jogos perpassam ao que Apperley e Jayemane (2017) chamam de virada material dos estudos em jogos, isto é, a complexidade de estudar os jogos nos mais variados pensamentos que estes materiais possibilitam, a saber, sua etnografia, plataforma, trabalho digital (tecnologia), design, narrativa, psicologia, linguagem, jogos e jogadores, sobretudo, para os mesmos autores, questões de interdisciplinaridade, avanço e experiências dos jogos.

Ademais, discutimos como o pensamento ético perpassa nos moldes qualitativos a partir da aprendizagem cultural dos jogos eletrônicos na vida dos jogadores no contexto desta pesquisa. A ética, no contexto em discussão, se compreende no meio de qualidade da atuação dos jogadores nos jogos eletrônicos e no meio social o qual convive. Nesse sentido, procuramos compreender como os jogos participam e estimulam o pensamento dos jogadores alcançando sua ética de vida para o bem atuar socialmente, sendo os jogos mais um exemplo de vida a ser comentado e vivido pelos jogadores, assim como outras linguagens: os livros, os filmes e as músicas, como relatou o jogador Marcos no Fragmento 4 (Grupo 2, Entrevista 1), embora seja notável diversidade em suas linguagens. De toda forma, notória é a linguagem dos jogos e sua possibilidade de moldar nossos corpos, percepções e subjetividades depois da qualidade dos estudos dos jogos (*game studies*).

Os jogos digitais, então, também moldam e transformam nossos corpos e percepções, e uma maior quantidade de pesquisas nessa área \seria uma contribuição bem-vinda para entender jogos no mundo e como os jogos desempenham um papel em mediando nossa relação com o mundo por meio de sua relação sutil e íntima com nossa cognição, percepção e subjetividade (APPERLEY; JAYEMANE, 2017, p. 17).

### **3 A ESCOLA E OS JOGOS ELETRÔNICOS**

#### **3.1 JOGANDO, APRENDENDO E SE FORMANDO**

A atividade de aprender parece-nos um ponto fácil de ser abordado na sociedade atual, sobretudo, quando discutido no ambiente doméstico e escolar para estarmos munidos de conhecimento útil para sobreviver aos mais diversos temas em circulação na internet e, ao mesmo tempo, estarmos preparados para enfrentar o campo formal do conhecimento, que são provas avaliativas para ingressar no campo acadêmico e trabalho efetivamente. No entanto, essa não parece ser a única justificativa para aprender nesta sociedade complexa e diversificada.

Nossa preocupação atualmente se concentra em estarmos munidos de conhecimentos em sociedade nos mais diversos temas e áreas. Wirth e Perkins (2008) percebem uma ausência de conhecimento geral e habilidade necessária para raciocínio na sociedade atual mediante a tantas informações que circulam incessantemente. Não sabem quem deve ser o responsável por tal realidade, mas, segundo eles, precisamos estar inseridos nas diversas maneiras de aprender. Além disso, apontam a necessidade urgente de um currículo que ensine o estudante a “como aprender” (WIRTH; PERKINS, 2008, p. 3) ou “aprender a aprender” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 42) de forma particular e pessoal para a exigência da sociedade atual.

A aprendizagem deve servir ao que seja necessário particularmente, seguir os planos pessoais para a vida em longo prazo, mais especificamente, para que sejamos “aprendizes intencionais” (WIRTH; PERKINS, 2008, p. 3), aprendizes que aprendam somente aquilo que seja necessário à sua vida social. Sendo assim, pessoas que atuam na sociedade, sejam elas estudantes ou aquelas que finalizaram os estudos regular e acadêmico, ainda continuam a aprender com as novas tecnologias disponíveis, tais como jogos, celulares, computadores, livros e semelhantes, ou seja, sujeitos que selecionam conhecimento. Dessa maneira, concordamos com Wirth e Perkins (2008, p. 3-5), sob o viés da aprendizagem geral (fora da escola e após sua conclusão), que “aprendizagem não é algo que apenas se faz por alguns anos na escola... é um comprometimento para ao longo da vida... tendo a aprendizagem de aprender sob propriedade pessoal após concluir os estudos escolares”.

Mais particularmente no contexto do campo dos jogos, ferramentas muito presentes no ambiente domiciliar, a aprendizagem se faz naturalmente. A depender do jogo, no ambiente domiciliar, o que vigora para o momento é aprender com essas tecnologias, saber filtrar



informações, compreender significados e mensagens. Por isso é que Arnseth (2006) se preocupa com o ato de saber jogar, não o ato de saber manipular a máquina (console), mas sim em estar instruído para ter escolhas ideais, atuar competentemente, entender a razão de perdas e ganhos etc., sendo aprender a jogar, em seu sentido e significado, “uma categoria que a faz mais fácil para incluir o social, material e contexto cultural para a aprendizagem”. Modelo que remete ao letramento digital: “O *letramento digital* envolve a capacidade de desenvolver o potencial inerente em TIC e usá-la de forma inovadora para a aprendizagem e para o trabalho. Isso requer certo nível de confiança com a mídia digital e é considerado conceito-chave para a aprendizagem ao longo da vida” (SOBY, 2008, p. 131) em princípios da “alfabetização digital” (ERSTAD, 2008, p. 181): “isso se relaciona ser capaz de operar a tecnologia em si, dominá-la, e de ter a competência de refletir sobre o uso da mídia digital em diferentes contextos, como parte de sua identidade enquanto aprendiz”.

O letramento digital parte para a exploração de mídias de maneira crítica, tornando-a sincronizadas à vida do usuário. Seu papel educacional compreende-se pelo uso de tecnologias que sejam capazes de trabalhar habilidades definidas pela escola e ao seu ambiente externo. O uso de tal dispositivo lúdico possibilita ao jogador o ato de analisar e tomar decisões. No entanto, em jogos, cada ação acontece uma reação o que por vezes não é objetivo do jogador, como o ato de perder. Quando isso acontece, o jogador percebe que não está com habilidade para agir em determinada situação. Mas, por outro lado, o jogador tem a opção de escolha para repetir o jogo com maior conhecimento, pois a cada perda o jogador ativa conhecimento fazendo junção de perdas e conquistas.

Aprender com os jogos de forma contextualizada, tanto em seu contexto interno, quanto no externo (ambiente fora do jogo, vida real), faz-se necessário para a construção de sentido do campo tecnológico do jogo e seu poder de aprendizagem. Está claro que não queremos substituir os estudos formais — não sabemos ainda se os jogos são aparatos informais, pois isso depende da perspectiva do avaliador — do ambiente escolar, mesmo com seus limites e desequilíbrios no currículo, mas incluir os jogos como ambientes que propiciam, além de aprender para jogar, jogar para aprender, foco no ato de jogar para, em seguida, aprender (ARNSETH, 2006).

Arnseth (2006) coerentemente afirma que as mais diversas atuações de jogadores no campo dos jogos têm a ver com a intenção em diferentes perspectivas: ato de aprender ou de jogar. Possivelmente não podemos escolher significativamente o que fazer, acreditamos que ambas as intenções estão aglutinadas, ou uma está em maior grau sobre a outra. Positivamente, acreditamos no ato de aprender. Sentimento de ceticismo no campo



tecnológico, não sobre a ausência de pesquisa, mas sim sob o grau complexo de definir conceito, por exemplo, se os jogos ensinam. O que sabemos, perfeitamente, é que o significado que cada jogador insere em jogo acontece em específicos contextos de uso, mais específico ainda em grau de questões cognitivas (ARNSETH, 2006). Obviamente, tal questão não está isolada da mente para a mente, como determinação biológica e natural, logo, sua formação está atrelada a questões de contexto da vivência do jogador: formação, atuação, jogadas, classe social, comunidade, influenciam na sua atuação e armazenamento cognitivo. Afinal, como bem argumenta esse autor, o modo de leitura (de texto ou do jogo) é influenciado e definido a partir das experiências do jogador (ARNSETH, 2006; GEE, 2007b).

Em comunicação com os jogadores desta pesquisa, pudemos perceber que suas atuações e experiências demonstram conhecimento ativo para mantê-los em constante prazer com os jogos em várias horas. Não são, de acordo com suas falas, experiências de vício, desprazer, descumprimento das funções tais como estudos, alimentação, esportes etc. Os jogos fazem parte de suas vidas como atividade rotineira diária e/ou semanal, como forma de lazer, conhecimento, raciocínio, entretenimento e aprendizagem. Há também comunicação constante com amigos do bairro e da escola sobre desenvolvimento de novas versões de jogos que surgem no mercado, pessoalmente ou em dispositivo eletrônico durante suas jogadas. Gee (2007b) vê essas práticas como momentos oportunos para a aprendizagem.

As informações em jogos ocorrem com a visualização dos acontecimentos em prática, prática esta em ação e reação dentro do jogo, em perdas e ganhos, erros e acertos, conquistas, desafios, raciocínio e repetição, como apontam Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 42), no cenário da tecnologia, a “prática do fazer”. Decisivamente, concorda Arnseth (2006) que o primeiro passo para a aprendizagem em jogos está em dar atenção à perspectiva, sobretudo em perceber a contextualização deles para, assim, receber sua influência. O nível de perspectiva pode variar de jogador para jogador, a depender do grau de instrução na visualização de uma imagem (CRARY, 2012), análise e atuação, decisões e escolhas que variam de jogo a jogo. As más influências em jogos, bem como na sociedade, se assemelham, portanto, no caráter de relatar ideologicamente a sociedade (MAGNANI, 2015), não sendo surpresa ilustrar situações e casos inapropriados da sociedade atual.

Em erros e acertos, boas e más condutas, o jogador analista do jogo aprende, concomitantemente, com seu viés de atuação, sendo a aprendizagem como participação integrada de práticas sociais (ARNSETH, 2006) e um participante proficiente destas (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Isso implica não apenas o cumprimento de estudar a materialidade curricular, como sugere o campo escolar, mas também ir além dos

poderes de aprendizagem que os jogos eletrônicos possibilitam sob variadas perspectivas. Embora a escola demonstre desinteresse em jogos por atribuir-lhes a conotação de uma atividade de lazer (ARNSETH, 2006), uma escola, portanto, ceticista (no sentido de desacreditar da linguagem dos jogos), seus atuentes os utilizam em caráter de estímulo à emoção, diversão e aprendizagem, mesmo não sendo devidamente esses os motivos.

O questionamento a seguir foi o primeiro questionamento de todas as entrevistas gravadas tanto para o Grupo 1, quanto para o Grupo 2. Ela surgiu, como apontamos na introdução deste trabalho, a partir das conversas identificadas nas aulas de língua inglesa, bem como fora da sala de aula (intervalos), situações em que os jogadores afirmaram que aprendem vocabulários da língua inglesa em suas jogadas desde a infância nos mais diversos jogos. Nossa inquietação ante a pesquisa surgiu para identificarmos outras situações de aprendizagem no campo dos jogos eletrônicos que ultrapassassem a dimensão dos vocabulários, atividade contemplada na leitura e interpretação de textos na escola. Essa também é uma habilidade contemplada na sociedade globalizada atual, cuja cultura exige outras mais atividades, perfis e características do sujeito que vão além dessa aprendizagem de vocabulário. As conversas foram longas, com duração de quase uma hora. Houve um bom diálogo entre os jogadores entrevistados e momentos de perguntas (interferências) da minha parte, enquanto entrevistador, o que impossibilita toda sua descrição no espaço deste trabalho. Porém, ilustro situações pertinentes para o entendimento das discussões apontadas. Esta foi a primeira pergunta: **“De que maneira os jogos trazem benefícios para sua formação pessoal?”**

Tal curiosidade surgiu, como informado anteriormente, depois de identificarmos, em discussões durante as aulas de língua inglesa, o quanto os alunos jogadores presentes e não presentes nesta pesquisa aprendem vocabulário com jogos, pois estes lhes facilitam a leitura de texto escrito, assistir a filmes, seriados e ouvir músicas. Inclusive, a maioria dos jogadores alegou na discussão, primeiramente, terem aprendido inglês com jogos, de modo mais hábil e em menos tempo que no ambiente escolar. É uma afirmação um tanto generalizada e tradicional esta a de aprender somente vocabulário em jogos, embora seja importante o aluno aprender uma língua estrangeira enquanto estuda, e também, após os estudos escolares, manter-se envolvido com as mais diversas linguagens em língua inglesa, sobretudo, ser capaz de interpretar textos escritos, como exige a prova que avalia o conhecimento do aluno e o insere em universidades no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova avaliativa que autoriza o estudante inscrito a escolher a língua estrangeira desejada (inglês ou espanhol).

Diante da pergunta anterior, pensamos em outras possibilidades que os jogos poderiam estimular o jogador a aprender, além da linguagem estrutural como forma tradicional, outra forma de aprendizagem que fosse valorizada socialmente e permanente para a vida em questões de trabalho, família, ética, amizade e vida pessoal. A seguir, as respostas de dois jogadores:

Fragmento 6 (Grupo 1, Entrevista 1)

Adriano: Tem um jogo que você pode aprender fatores do cotidiano... um jogo estimulando como você deve reagir a um assalto... o jogo dava comando, pegue esse item, você pode escolher fugir, tentar reagir, aí você tentava se defender do ladrão, lutar com ele...isso aí é um modo de aprendizagem boa pra vida.

Luciano: Têm muitos jogos que colocam situações reais pra ver como você faria na vida real e como você faria no jogo...tem um jogo *The Sims*, você cria bonecos, você cria sociedade, relacionamento, família, aí geralmente quando jogo eu tento recriar a minha personalidade naquele boneco fisicamente e psicologicamente... certas vezes não dá muito certo não na vida real (risos), por exemplo, teve assim, meu boneco estava tentando se relacionar com um boneco do jogo que é o computador que comanda, aí faz uma série de perguntas, fui tentar fazer isso com uma menina, só que a menina não gostou muito não das perguntas (risos)... foi bem assim... “qual parte do corpo você mais gosta?” Ela disse: “que atrevimento é esse que você está tendo comigo?” (risos) mas de uma forma ou de outra, o jogo me ajudou a ter mais facilidade porque eu tenho muita vergonha de conversar com meninas, aí esse jogo me ajudou a me soltar mais.

A interface de jogo que emite mensagem é responsável por verbalizar as devidas instruções do jogo para o jogador, mais especificamente o seu design, que é algo que ancora atividade e é considerado significativo, interessante e motivador (ARNSETH, 2006) pelos estudantes jogadores. A interface implica significados em mensagem para os jogadores em forma de aprendizagem significativa e social. Mais propriamente, essa “aprendizagem é social, distributiva, parte e parcela de uma rede composta de pessoas, ferramentas, tecnologias e companhias todas juntas, interconectadas” (GEE, 2007a, p. 177). Além disso, o domínio semiótico (GEE, 2007a) consiste no modo de agir, falar e usar sinais e ferramentas de um contexto de prática social sobre formas de poder de atuação e identidade em jogos (BEZERRA, 2016).

Como podemos perceber nas respostas acima, os jogadores identificam formas de aprendizagem que podem ser importantes para a vida pessoal. Na percepção de problemas pessoais, perfis, características que, por vezes, são em razão de a sociedade exigir mudanças e padronização, os jogadores enquanto pessoas apontam para seus problemas pessoais e buscam

trabalhar os mais diversos temas dentro do jogo. Além disso, aprimoram conhecimento e informação de atuação para a vida. O jogador Adriano<sup>13</sup>, por exemplo, em discussão gravada e questionário escrito sobre perfil dos jogadores, demonstrou ser um jogador ativo, aquele que dedica várias horas a jogar em tempo livre (feriados, férias escolares e lazer). No campo dos jogos, ele identificou uma forma de tomar consciência da realidade na questão dos roubos e assaltos, além de percebermos uma atividade instrumental, simulativa, ou seja, um jogo criado especificamente para isso (Fragmento 6). Além de identificar padrões irregulares da sociedade, ele apontou formas de se defender em casos ociosos, como a autodefesa: reação a um assalto. Sendo essa funcionalidade gerada pelos jogos, a sua verbalização imperativa guia o jogador a cumprir as solicitações em forma do fazer e atuar.



Figura 2: Cena do jogo The Sims 3: comando de diálogo entre as personagens.

Disponível em: <<https://www.supercheats.com/guides/the-sims-3/relationships>>. Acesso em março de 2017.

<sup>13</sup>Adriano alegou, no questionário escrito para identificar o perfil dos jogadores, jogar 12 horas por dia nas férias escolares. Em tempos de aula, joga somente aos finais de semana, período ideal para conhecer e dominar o tema dos jogos.

Luciano, ao levar seus ideais de conhecimento do jogo para a vida real (e aí percebemos o poder de incentivo e estímulo da mídia do jogo), se perde em sua atuação na sociedade quando vivencia momentos de desprazer em comunicação online com meninas (afirma que não deu muito certo questionar a uma garota sobre qual parte do corpo ela mais gostava, ou seja, da mesma forma como aconteceu no jogo *The Sims*), como apontado no Fragmento 6 (Grupo 1, Entrevista 1). No entanto, isso não o tornou inapto, nem lhe despertou o desprazer pelos jogos. É importante sabermos identificar como Luciano ativou seu conhecimento crítico, foi capaz de filtrar informações e ideias do jogo, concebendo aquilo que é necessário para estar em sociedade e bem consigo mesmo. A sua insatisfação do jogo para com a vida não o fez desistir de continuar a conviver com os jogos e suas análises. No ato de gravação das falas (entrevistas) para a identificação de premissas importantes para esta pesquisa, os jogadores ilustraram alegria e prazer em jogar e falar sobre jogos. Sentiram-se valorizados e entusiasmados em relatarem suas experiências com os jogos, fato que antes nunca havia acontecido dentro e fora do ambiente escolar. Ou seja, nem mesmo suas famílias participam das jogadas e/ou discutem com eles acerca da cultura dos jogos.

Diversão, motivação e valores são importantes para o jogo na vida do jogador, benefícios que o jogo lhe possibilita. Ademais, com relação ao grau de preocupação com a instrução dos jogos a jogadores, sabemos, naturalmente, que estar consciente para atuar com os jogos deve ser assegurado no contexto de aprendizagem porque, segundo Wirth e Perkins (2008, p. 9, *itálicos no original*),

é importante também aprender a *como aprender*. Isto inclui aprendizagem de como diagnosticar a própria necessidade para aprendizagem e como ser autodidata. Este tipo de aprendizagem permite aos estudantes a continuar a aprendizagem com melhor efetividade e é, particularmente, importante habilidade com a recente explosão do conhecimento e tecnologia.

Esse tipo de aprendizagem é resultado das experiências do aprendiz em consonância com a vida, aprendendo a escolher o que deseja aprender, como aprender e razão de aprender, sobretudo sendo resultado da convivência de colaboração em grupo familiar, escola e de amigos para aprimorar e significar conhecimento no processo da aprendizagem. Processar informações e identificar erros para refazê-los em forma de acerto estão no caminho para aprender a aprender, ou “aprender a como aprender”, sendo um fim para aperfeiçoamento de habilidade e conhecimento. Em jogos, a possibilidade de continuação ocorre depois da perda da jogada. Essa perda resulta em *game over*, mais especificamente, fim de jogo, no qual o jogo, ainda assim, dá oportunidade ao jogador de reiniciar a jogada, momento este, portanto,



para refletir sobre os erros com o conhecimento atualizado. A sociedade exige conhecimento, por isso, o grande papel de identificar a necessidade de aprender para o alcance do conhecimento essencial, e não em estar munido daquilo que não é necessário. Daí a importância de o jogador estar acompanhado daquilo que lhe for necessário à sobrevivência no mundo, de modo a “integrar conhecimento com outros aspectos da vida” (WIRTH; PERKINS, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a aprendizagem necessita ser útil ao contexto do aprendiz, muito semelhante a jogadores que definem seus jogos preferidos levando em consideração o gênero do jogo, seus temas preferidos e modelos de console a serem jogados<sup>14</sup>. Tudo isso contribui para a qualidade do conteúdo e molde do jogo, sendo a aprendizagem para aprender inclusive necessária para o conhecimento. No mais, a “aprendizagem está no mais vibrante quando a tem relevância para o aprendiz” (KIRRIEMUIR; McFARLANE, 2004, p. 21). Gee (2004, p. 132) nessa discussão, estabelece a aprendizagem a quem quer que seja esse aprendiz, se aluno, ou empregado de uma empresa, de forma que surja ao indivíduo nas formas “*just in time*” e “*on demand*”. A primeira estabelece que a aprendizagem deve ser posta quando esta for necessária ao aprendiz. Já a segunda, o autor estabelece que é o princípio de uma motivação para a aprendizagem, daí que surge o conhecimento necessário para cada situação, ao passo em que o aprendiz buscará o conhecimento necessário para o momento “*on demand*” no tempo ideal de sua necessidade “*just in time*”. Os jogos proporcionam aprendizagem “*just in time*”, eles colocam informações para o jogador necessárias à situação da jogada em “contextos nos quais fazem sentidos e que possam ser usados” (p. 132), daí que o jogador precisa conhecer as situações surgidas no jogo para ter motivos de aprender “*on demand*”. Ao contrário do que acontece em salas de aula: os assuntos das mais variadas disciplinas são postos para os alunos e estes são obrigados a “aprender” para colocar em prática, normalmente, em provas objetivas e subjetivas para avaliar o conhecimento do aluno, podendo ser possível outros métodos de avaliações. É importante perceber que os jogadores investigados através de conversas gravadas definem suas jogadas, temas (seus familiares não interferem nas escolhas dos jogos), modos de atuação de interesse pessoal, de forma democrática e autônoma, claramente respeitando a mecânica dos jogos. Kirriemuir e McFarlane (2004, p. 13) asseveram ainda que os jogos permeiam “resolução de problemas... identificação de problemas e produção de hipóteses e soluções em outros contextos”.

---

<sup>14</sup> Os jogadores analisados nesta pesquisa jogam em computador, Xbox 360, Xbox One, celular, Playstation 2, Playstation 3, Playstation 4, bem como em outros dispositivos e consoles.

Satisfatoriamente identificamos que as “soluções em outros contextos” estão vigoradas fora do contexto do jogo, de forma que os jogadores possam refletir sobre suas jogadas, erros e acertos, que se configuram como dados para aprimorarem pensamento e atuação em sociedade, ou seja, fora do mundo virtual de simulação. Logo, podemos pensar que não tenha tanta significação o ato propriamente de jogar, mas sim suas designações geradas, como justificam Kirriemuir e McFarlane (2004, p. 15): “através do processo de discussão, colaboração e reflexão sobre jogos incorporados em cultura de grupo, crianças estão aprendendo a como jogar, e talvez aprendendo, em colaboração com outros grupos”. Esse é um momento oportuno para “aprender a como aprender”, como apontamos acima, em acordo com Wirth e Perkins (2008). A aprendizagem colaborativa enriquece as discussões de jogos, constitui uma forma de compartilhar conhecimento e valorizar o alheio, correspondendo às expectativas dos desinformados em jogos e suas mais variadas designações, porém com a certeza de não generalizar o efeito dos jogos.

As discussões dos autores acima podem ser encontradas nas falas dos jogadores sobre o ato de resolver problemas dentro e fora do contexto dos jogos. Em tal contexto, a resolução de problemas faz com que o jogador reflita sobre sua atuação em jogos e a compare à vida, semelhante ao que o jogador Luciano decidiu fazer: adequar e atuar na vida real o que aprendeu dentro do jogo *The Sims*, ou seja, fora do contexto do jogo, como ilustrado no Fragmento 6 (Grupo 1, Entrevista 1). Na prática, as aprendizagens são esclarecidas, assim como são fortalecidas ou desmistificadas (KIRRIEMUIR; MCFARLANE, 2004) através de discussões que são levadas do jogo para a vida no ambiente familiar, com amigos, sites e comunidade online. Daí a importância do papel da escola de tornar jogadores, até então alunos, críticos e conscientes sobre suas participações no contexto das mídias. Condizente com o que apontamos aqui, o estudo de Zacchi (mimeo) analisou jogadores graduandos de licenciatura de uma universidade federal com o *The Cave*, jogo que requer do jogador a escolha de três personagens das sete disponíveis com características determinadas pelos nomes alegam muito seus perfis: O Cavaleiro, O Caipira, A Viajante do Tempo, A Cientista, A Aventureira, Os Gêmeos e O Monge. Zacchi identificou que as escolhas das personagens tendenciaram mediante as experiências de vida dos jogadores, sendo o jogo aporte para rever identidades, ou seja, como espelho de vida.

Aprender com os erros e acertos em jogos geram a construção do conhecimento, sua formatação, aperfeiçoamento e identificação de formas de aprendizagem em jogadores. O desenvolvimento do construtivismo, nas palavras de Wirth e Perkins (2008, p. 11), tem a ver com “conhecimento prévio para construir novos entendimentos”. De uma forma ou de outra,

todo e qualquer jogador inicia sua jogada com experiências de outros jogos, com conhecimentos também adquiridos socialmente, seja na escola ou no contexto familiar, os quais refletem nas jogadas. Identificar os modos de jogadas, avaliar o pensamento e atuação podem ser o que Wirth e Perkins (2008) chamam de metacognição, cuja ideia está em avaliar o próprio pensamento. Essa forma de pensamento está presente nas discussões dos jogadores. Eles demonstram saber avaliar seus próprios pensamentos, atuação e o que aprendem em jogos. Notoriamente, os jogos que simulam a vida real contribuem satisfatoriamente para compreender a sociedade e a si mesmos. No processo das entrevistas gravadas, eu questionava aos jogadores sobre temas específicos, como a pergunta apontada anteriormente, mas os diálogos dos jogadores em seus temas eram aleatórios, eles relatavam exemplos de jogos, situações pelas quais viveram em casa, em grupo de amigos, familiares e o modo como a mídia televisada relata a discussão dos jogos, colocações que exigiam do entrevistador experiências com o processo das entrevistas e com os jogos. Como na resposta a seguir que, mesmo diante da pergunta **“De que maneira os jogos trazem benefícios para sua formação pessoal?”**, o jogador relata situações de simulação em jogos, embora tenha pertinência à discussão. O jogador João Vinícius opinou:

Fragmento 7 (Grupo 1, Entrevista 1)

No *GTA Sandress multiplayer* tem um monte de servidores, aí tem mata mata só que têm outros servidores que remetem exatamente a vida real, tipo, você pode criar uma vida, colocar emprego normal, comprar uma casa, e tipo, nessa casa você vai ter que pagar imposto, criar uma conta de banco, aí, tipo, você aprende a viver na vida real, aí coloca imposto sobre carro, aí começa assim.

Percebemos que esse jogador (João Vinícius) valoriza toda e qualquer aprendizagem dentro do jogo, analisa seu conhecimento gerado no jogo e o compara com a vida real: “você aprende a viver na vida real”. Essa funcionalidade está atrelada ao que Wirth e Perkins (2008) chamaram de metacognição, que tanto está para analisar problemas que acontecem na vida, quanto para qualquer papel social, sobretudo nos jogos de simulação do processo de cumprimento das atividades, reconhecendo e fazendo ações (SHAFFER, 2005). Diante do que João Vinícius opinou na entrevista gravada, indagamos: **“você já fez algo em jogo que você começou a refletir na vida real?”** Ele respondeu:

Fragmento 8 (Grupo 1, Entrevista 1)

João Vinícius: ...tipo, na parte social... tipo, eu também antes era muito estressado, tipo, o cara fazia algo errado, eu começava a me estressar



também, aí... no jogo mesmo, aí, também na vida real... começaram a falar mais, tipo, não reaja assim, pra mostrar algumas ideias de como jogar melhor, aí eu trouxe algumas ideias pra vida real, tipo, quando a pessoa começava a se estressar, eu começava a falar, não, não se estresse tanto assim, pense algo melhor, eu já começava a pegar as ideias que a pessoa falava no jogo pra mim e colocar pra outras pessoas.

Esse processo de percepção de desenvolvimento a partir da cultura dos jogos é resultado das experiências adquiridas ao longo dos anos e percepção dos resultados alcançados no contexto dos jogos. Isso não acontece naturalmente, tem a ver com as experiências dos jogos, que vão além do ato de jogar para ganhar partidas, processo que resulta em experiência de vida. As formas de perceber desenvolvimento, ao mesmo tempo, não acontecem de forma autônoma ou tecnicamente do “eu para o eu”. Avaliar o pensamento condiz com o conhecimento social alcançado, com o desenvolvimento da idade e com as experiências, ou seja, ultrapassa as designações psicológicas e condiz com as experiências culturais na sociedade em “autoconhecimento geral” (WIRTH; PERKINS, 2008). Para maior esclarecimento ainda sobre a função da metacognição, as palavras de Wirth e Perkins (2008):

O pensamento intencional sobre o próprio pensamento (metacognição) é geralmente considerado como um componente essencial de pensadores e aprendizes bem-sucedidos. Estudos mostram “*experts*” monitorando constantemente a sua compreensão e progresso durante a resolução de problemas. Criticamente, suas habilidades metacognitivas permitem que eles decidam quando seu nível atual de compreensão não é adequado. Este tipo de planejamento, automonitoramento, autoregulação e autoavaliação não só inclui conhecimentos gerais sobre processos cognitivos e estratégias, mas também condições adequadas para o uso dessas estratégias e autoconhecimento geral (WIRTH; PERKINS, 2008, p. 19-20).

A capacidade de atuar metacognitivamente é semelhante a “aprender a aprender” no dia a dia, nas situações de prática, sejam na escola, nos jogos ou no trabalho, isto é, conhecer a si mesmo e saber atuar conscientemente para o bem pessoal. Avaliar o conhecimento, a atuação em sociedade e o objeto de estudo, portanto, se faz de grande importância para a sociedade atual com diversidade em tecnologia e modelos de aprendizagem. No entanto, resta-nos questionar qual modelo de aprendizagem seja, para nós, ideal, adequado e significativo para resultar em conhecimento. Averiguar, por exemplo, as jogadas se torna necessário para compreender toda e qualquer significação, perceber conhecimento e aprendizagem, se é que há diferença. Portanto, vale a pena averiguarmos os avanços no desenvolvimento de narrativas temáticas e no design em jogos, e perguntarmos se eles são qualificados como aprendizagem. Façamos tal questionamento sob o viés da metacognição.

Os jogadores elucidaram aprendizagens diferenciadas. Para Adriano, os jogos ensinam ao sujeito se proteger de problemas no mundo real (Fragmento 6). Luciano aprendeu a como conversar, a dialogar com garotas da sua idade, além de receber estímulo para a quebra de timidez com mulheres (Fragmento 6). João Vinícius, por sua vez, aprendeu, além de conhecer a política social da vida, os afazeres, aprimorou seu emocional através dos jogos que simulam a vida real (Fragmentos 7 e 8).

Podemos identificar questões emocionais, psicológicas, identitárias e éticas na formação dos jogadores. Fiquemos a pensar até que ponto o ambiente escolar se preocupa com todas essas questões, haja vista que ela primordialmente cuida de instruir os alunos para aprender cálculos e suas fórmulas, estruturas linguísticas formais para “escrever bem”, leitura de clássicos da literatura etc., sem consentir as necessidades de aprendizagem do modelo de aprendiz que se encontra na sala de aula atual. As escolas são responsáveis pela mudança social, no entanto, a aprendizagem não está apenas sob seu poder, mas também no papel da interação social e o ambiente do sujeito (ANDREOTTI, SOUZA, 2007), como bem atuou o jogador João Vinícius, compartilhando experiências de jogos para a vida e para outras pessoas, no Fragmento 8, Grupo 2, Entrevista 1.

Sendo o poder da metacognição o de avaliar e avaliar-se para o bem aprender significativamente, o campo do construtivismo se faz presente no molde de construir conhecimento, avaliando, processando informação e julgando-a etc. Afinal,

Os ambientes de aprendizagem construtivistas permitem aos alunos experimentar, aprender fazendo, construir e reconstruir, enfatizando a capacidade do aprendiz de enquadrar ativamente novas ideias, com base em experiências e conhecimentos passados. [...] o ambiente de aprendizagem construtivista favorece o conhecimento incorporado (construindo o futuro) (KLABBERS, 2011, p. 9).

Assim sendo, o pensamento construtivista está presente no contexto de alguns jogos no sentido de aprimorar informação da vida real, como ocorre em jogos sérios que simulam a vida real e são criados para educar, tendo funcionalidade de educar jogadores, mesmo não sendo este o propósito muitas vezes, mas cumprindo a materialidade construtivista. Perder o jogo (*game over*) e recomeçá-lo do início ou ter o local gravado (salvo) até onde ele possibilita são oportunidades de aprender a aprender em nova chance de tentativa da jogada, agora com nova avaliação de atitude e conhecimento para atuar construtivamente.

No entanto, os conhecimentos adquiridos do jogo para a vida e para a formação identitária do jogador são formas que o ambiente familiar pouco valoriza. Como bem

relatarem por escrito no questionário avaliativo dos perfis dos jogadores, a maioria das famílias dos alunos discorda da funcionalidade dos jogos, embora os tenha no ambiente familiar. A mãe de João Vinícius, do Grupo 1, por exemplo, “acha errado” que seu filho tenha contato com jogos; a família de Luciano, do Grupo 1, por sua vez, confia que seu filho jogue jogos como forma de relaxamento e diversão, por isso o deixa à vontade em razão da sua psicóloga ter autorizado a convivência com jogos para reduzir a ansiedade em seu paciente; já a família de Adriano, também do Grupo 1, “não enxerga nenhum problema desde que seus estudos fiquem em primeiro plano”. Anderson declara, a partir das colocações da sua família, que “ela não se importa muito com isso, desde que não atrapalhe meus estudos”. A família de Alan, do Grupo 2, permite jogar jogos, assim ele alega: “contanto que eu mantenha as notas altas eles me apoiam, às vezes até jogam comigo”, mas com perspectiva de disputa, como alegou em uma das entrevistas gravadas. A jogadora Gabriela, do Grupo 2, comenta: “minha mãe não gosta, mas eu gosto de jogar porque é divertido”. A família de Marcos, do Grupo 2, o permite jogar “contanto que haja controle em minhas atividades [escolares]”, declarou.

As famílias acreditam no poder de influência cultural de jogos na vida de seus entes, e é por isso que, nas nossas discussões, os jogadores alegaram que pouco problematizam o assunto com seus familiares, pois os mesmos não entendem sobre a razão de jogar jogos e discutem de maneira preconceituosa e estereotipada. Isso obtém perspectivas negativas. É importante discutir as mídias com os familiares para as entendermos melhor, sabermos filtrar informações e manter contato com o que for necessário e útil para nós e para a nossa vida em sociedade, de modo a prevenir problemas como vício ou manipulação. O jogo, portanto, sendo, apenas, como momento para diversão e entretenimento, ou seja, material em segundo plano para o conhecimento da família.

Nesta seção, tecemos discussões acerca de processos da aprendizagem em jogos. Na seção a seguir, refletiremos, em combinação teórica e dados empíricos, como a cultura dos jogos contribui para a formação educativa dos jogadores.

### **3.2 JOGOS E SUA CULTURA EDUCATIVA**

Jogos existem há décadas no ambiente familiar, na escola, em roda de amigos, em ruas, bares, casas de show, *lan house* etc. Cada ambiente guarda uma intenção com sua presença, por vezes, financeira, diversão, apostas, passatempo, ou para alegrar grupo de amigos nos finais de semana. São jogos de cartas, eletrônicos, no computador, celular, *ipad* ou no próprio console. No entanto, não sabemos seu efeito nos lares predominantes. Há quem

afirme que os jogos são prejudiciais à saúde mental dos jogadores (SCELSA, 2014), mas também há quem diga que eles trabalham o pensamento, o conhecimento e a cooperação (GEE, 2007a, 2007b, 2004, SQUIRE, 2006).

Em todo e qualquer jogo há um objetivo a ser cumprido. Há aqueles que são questionadores, ou inteligentes, como os *serious games*<sup>15</sup>, que ensinam pessoas para trabalho, formação etc., e aqueles mais reprodutivos, ou lineares, sem muita função e complexidade para cumprir. Karl (2008) aponta que a funcionalidade do jogo tem muito a ver com o interesse comercial de empresas, pois elas podem produzir jogos que lhes convenham em vendas, ou seja, financeiramente, sem levar em consideração os propósitos e efeitos ao destinatário consumidor, sobretudo com intento educacional<sup>16</sup>. No entanto, Gee (2005) ainda concebe que os jogos sérios (*serious games*), os jogos estipulados como educacionais, podem se tornar discutíveis por serem pedagógicos demais, enquanto que os comerciais oferecem oportunidades para que os jogadores aprendam, assim como estamos discutindo neste trabalho. Nesse sentido, a preocupação quanto ao efeito dos jogos nos mais diversos lares se faz de grande questionamento para sua receptividade e perspectiva. Ainda que a produção dos jogos tenha muita apreensão com a questão comercial, ainda assim, há aqueles com propósitos educacionais (KARL, 2008), questão que discutiremos a seguir.

As informações a seguir, sobre os jogadores analisados, se fazem de grande valia para nossas discussões neste trabalho. Elas surgiram, também, em entrevista gravada com aparelho de dispositivo celular. Em um segundo momento, com a mesma pergunta da seção anterior para aprofundar as discussões objetivadas e, caso seja necessário, compararemos os grupos analisados, embora não seja o objetivo, mas, sim, multiplicar as perspectivas das discussões: **“De que maneira os jogos trazem benefícios para sua formação pessoal?”** Surgiram os seguintes pensamentos:

---

<sup>15</sup> “O que separa *serious games* do restante [dos jogos] é o foco em um resultado de aprendizado específico e intencional para alcançar mudanças de performance e comportamento sérias, mensuráveis e continuadas.” (CARRYBERRY, 2008, p. 4). Para mais informações sobre os Jogos Sérios, ver Ulicsack (2010) em: < [http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Serious-Games\\_Review.pdf](http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>16</sup> Gee (2005) assegura que produtores de jogos não constroem jogos de aprendizagem porque competem sob a questão comercial e financeira. Para ele, desenvolver um jogo para aprendizagem requer estudo, planejamento, visita a diversas áreas do conhecimento e tempo para chegar ao mercado. Logo, a competitividade comercial dos jogos desqualifica a construção pedagógica dos jogos.

Fragmento 9 (Grupo 2, Entrevista 1)

Marcos: Eu vejo os jogos como uma forma de prática a depender do jogo. A depender do jogo ele exige um certo tipo de resposta mais rapidamente de você no caso, né. No caso melhora seu raciocínio, seu cálculo lógico, depende do jogo, isso varia. Ou, sei lá, caçar estratégias, algo do tipo. Isso vai variando de jogo pra jogo.

Alan: A depender do jogo, cada jogo exige cada parte de você. Tem jogos que desde pequeno joguei jogos em inglês, isso aperfeiçoou meu inglês, desde quando começou a franquía *Assassin's Creed*, eu acompanho ela, e aprendo fatos históricos, desde As Cruzadas até a Revolução Industrial, isso ajuda muito na matéria de história... *Assassin's Creed I, II...Revelation III, IV, Rogue, Unity* e o *Syndicate*. *Assassin's Creed I* mostra a Revolução Francesa e tem a Queda da Bastilha...

Marcos: a Queda da Bastilha é a forma como demonstra realmente como ocorreu as revoltas pela França, isso mostra bem nitidamente, porque na Revolução Francesa, o que acontecia? Os Franceses eles atacaram e mataram porque eram superiores...e no jogo mostra bem essa parte, que ocorria é que eles invadiam os castelos, nesses casos pra matar a galera e tomar poder.

A partir da discussão anterior, questioneei a eles: **“Nas aulas [escolares] vocês conseguem comparar o que veem no jogo?”**. A resposta foi a seguinte:

Fragmento 10 (Grupo 2, Entrevista 1)

Marcos: Tem a Revolução Industrial, você pode tirar muito disso, o que aconteceu nas ruas, o povo estava sofrendo, no caso, então você associa muito ao que você aprendeu porque realmente foi aquilo que o professor falou, entendeu. Aí quando você vê isso em jogo, você fica, caramba, realmente a forma como aconteceu, você tem uma ideia melhor porque tem muita parte visual no jogo. Quando o professor está explicando é ele falando, falando, falando, muitas vezes não mostra uma imagem, nada, isso no jogo você acaba vendo isso de uma forma ilustrativa, aí você acaba entendendo melhor, no caso, você acaba absorvendo melhor a informação.

Essas discussões remetem-nos ao que o pesquisador Karl (2008, p. 4) nos comunica da “pedagogia da aprendizagem baseada em resolução” de problemas, na qual jogadores resolvem problemas com ferramentas do jogo, cujas instruções são ofertadas ou conquistadas ao longo da narrativa empenhada. Comumente, a depender do gênero do jogo e seu tema, há missões a serem cumpridas ao longo das jogadas, são elas elaboradas através de comandos escrito e falado para o jogador em espécie de narrador (o jogo) e interlocutor (o jogador). Os comandos surgem ao longo da narrativa na interface do jogo: texto ou som, imagem prescrevendo instruções, controle vibrando indicando algum aviso, personagens se agitam (adversários), a interface entra em desequilíbrio em cores, som e imagem, linguagens essas que entram em consonância orientando o jogador a cumprir os comandos empenhados nos jogos.

Nesse contexto, o jogo se torna “uma forma de prática a depender do jogo... no caso melhora seu raciocínio, seu cálculo lógico, depende do jogo, isso varia”, como aponta o jogador Marcos no Fragmento 9. Os jogos, ainda assim, são multimodais, como apontou Marcos no Fragmento 10: “tem muita parte visual no jogo... no jogo você acaba vendo isso de uma forma ilustrativa, aí você acaba entendendo melhor, no caso, você acaba absorvendo melhor a informação”. A multimodalidade, como discutimos, tem a ver com a combinação das várias linguagens: som, imagem, texto, cores (KRESS, 2000). O papel da multimodalidade surge para favorecer as mais diversas linguagens em circulação, primordial para diversificar o modo de leitura do leitor (vai além do código linguístico). Portanto, os vários sentidos semióticos favorecem os jogadores leigos em língua inglesa (muito presente em jogos) e podem ser processos para aquisição desta língua.

Na segunda discussão gravada, que ocorreu com Alan, Marcos e Gabriela, quando eles apontam situações da história que aprenderam na escola e reviram em jogos, ou reforçaram o conhecimento de outra forma e mais atrativa com os jogos, a jogadora Gabriela interferiu nas falas, afirmando alegremente:

Fragmento 11 (Grupo 2, Entrevista 1)

Gabriela: não gosto de estudar, prefiro jogar videogame, não me dou muito bem nas aulas, não consigo acompanhar, não me dou muito bem pra ler não, prefiro jogar. É momento de lazer também. Às vezes você tá estressado, você vai jogar, e às vezes até se esquece do problema.

A jogadora Gabriela enquanto aluna, não se sente disposta em escrever e fazer questionamentos em sala, situação apontada em reunião pedagógica com o grupo de professores<sup>17</sup>, no entanto, interpretando sua atuação na disciplina de língua inglesa, a aluna se sente entusiasmada e disposta a se envolver na aula quando ilustrados vídeos e imagens. A aluna possivelmente se caracteriza com alunos que gostam de estudar com a explicação do professor e ilustrações dos temas discutidos em materiais multimodais, forma esta muito presente em jogos, termo discutido neste trabalho e conceituado por Kress (2000), o que são formas atrativas para jogadores, bem como relatou e apontado anteriormente o jogador Marcos sendo os jogos formas complementares à aprendizagem no Fragmento 10. Ainda sobre o pensamento da jogadora Gabriela, Fragmento 11, ela adentra nos jogos eletrônicos ao que Huizinga (2000, p. 5) fala sobre os jogos de brincadeira (corridas, disputas, etc) um meio

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que os professores da escola dos jogadores alunos analisados não são parte dos dados precisamente, mas, de certa forma, são necessários apontar suas observações, percebidas por mim, para esta pesquisa.

pelo qual o indivíduo distancia-se do “ócio” como um livramento da realidade da rotina de vida, como o trabalho, assim como ele pensar sobre os jogos: “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (p. 5).

Gee (2007a, p. 68) adentra no contexto dos jogos e outras tecnologias com os trinta e seis princípios da aprendizagem. Dentre esses princípios, há o “princípio da prática” e o “princípio da aprendizagem crítica e ativa”. O princípio da prática está presente em ambientes virtuais, como em jogos, em forma de atividades que desencadeiam atração pelo ambiente virtual e suas simulações. O jogador Marcos alega compreender significativamente conteúdos da história em jogos porque, ao mesmo tempo em que atua cumprindo atividades nesses jogos, ele também compreende conteúdos da história do mundo, relacionando informações já vistas, sejam elas aportadas em ambiente familiar, de amigos, ou mesmo da escola. Daí, percebemos como importante a crítica do jogador Marcos com relação ao modo de ensino da educação escolar, como os conteúdos programáticos que são abordados no contexto escolar em que ele estuda, ou seja, o conhecimento adquirido no ambiente escolar sendo comparado com o modo que os jogos ilustram os fatos históricos, de tal modo que a escola é passiva transmitindo os conteúdos a seus alunos sem momentos de prática, atividade e simulação dos fatos, ou ilustração sobre a história do mundo.

Essas afirmações apresentam uma escola e um mestre de ensino atuando em aulas não multimodais (a multimodalidade diversifica o modo de ilustração do assunto em questão), pouco atrativas e sem práticas. Logo, o aprendiz-aluno é passivo no ambiente escolar, diferentemente dos jogos que permitem ao jogador atuar em forma de participação e perceber os temas simulados no processo de agenciamento em jogos (SCHOTT, 2006). Como já apresentamos, as formas agenciadoras têm a ver com as atividades (atuações) dos jogadores dentro do jogo no processo de tomada de decisão, ato participativo em ambientes lúdicos dos jogos, como “princípio da aprendizagem crítica e ativa”, apontado por Gee, no qual, para o jogador-aprendiz, “todos os aspectos do ambiente de aprendizagem (incluindo as formas pelas quais o domínio semiótico foi projetado e apresentado) são configurados para incentivar a aprendizagem ativa e crítica, não passiva” (GEE, 2007a, p. 41).

Nesse processo de instrução do jogo ao jogador, este é condicionado a resolver problemas, a saber, salvar vidas, proteger banco de roubo, proteger escolas, conquistar território, desenvolver uma cidade etc. É preciso reconhecer, também, sob outra perspectiva, que em muitos casos os jogadores escolhem ser o vilão, ou fora da lei (ladrão, assassino, impostor), o que também é muito natural. Nesse processo, o jogador, sob a pedagogia da



resolução de problemas, analisa e pensa sobre o que faz, identifica erros, promove a mudança em jogos e é parte do desenvolvimento pessoal e identitário. É nesse sentido que o jogo consegue criar uma “sociedade coerente” (ALAWAMI; YU KU, 2016, p. 1429) ao ponto que possibilita a resolução de problemas, cooperação, competição e trabalho em equipe em forma de participação e construtivismo, e ainda assim, neste ponto, perceber como aprendizagem e ensino andam juntos (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Enquanto se resolve um problema, aprende, e, ao mesmo tempo, o design do jogo ensina ou instrui o jogador (ARNSETH, 2006). De todo modo, a resolução de problemas compete incumbir questões formativas do jogo, como sua criação, e o conhecimento do jogador, como as experiências adquiridas ao longo dos anos em convivência com os jogos.

A aprendizagem de uma língua neste mundo globalizado se tornou obrigatória em exigência da cultura capitalista, do mercado e das exigências que a tecnologia demanda. O jogador Alan<sup>18</sup>, (único jogador dos sete escolhidos para ser analisado que joga com a família, afirmou em questionário escrito sobre o perfil dos jogadores), o que pode ser uma forma de colaboração em jogos, dedica-se muito a jogos e os enxerga como objetos de instrução pessoal, jogando-os não como passatempo ou simples entretenimento, mas sim como ambientes de formação pessoal, conforme apontado no Fragmento 9.

Ainda que se considere aprender em jogos sua língua em predominância, como a língua inglesa — a língua da globalização e que domina o mundo dos jogos —, uma aprendizagem tradicional da língua para língua por si só é impossível de aprendê-la sem conteúdo; sua aquisição é necessária para acompanhar o “novo capitalismo” neste “novo tempo” (GEE, 2000, p. 43-44) de modo a atuar em sociedade de acordo a nova cultura em vigência. Aprender uma segunda língua, no Brasil, além de questões culturais ao aprendiz, há a educacional na qual o aluno estuda para cumprir a exigência do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para ter acesso à universidade, realidade muito conhecida. E também para a formação cidadã, como apontam as OCEM (BRASIL, 2006).

Identificamos aí um caso meramente instrumental na aprendizagem de uma segunda língua, da língua inglesa presente nos jogos. Concomitantemente, percebemos um novo conhecimento em dimensão educacional ao aprendiz de uma língua estrangeira, no qual

---

<sup>18</sup> O jogador Alan joga com seu pai, mãe e tios, no entanto, não discute quaisquer situações com seus entes em relação à cultura dos jogos. Ele afirmou, em entrevista gravada, que joga com seus familiares somente com a intenção de disputas. Por causa disso, sua mãe parou de jogar com ele porque perdia as jogadas (competições) constantemente.



procedem a informações de participação nas mais diversas linguagens significativas presentes no campo das mídias, como livros, filmes, seriados e música e, ao mesmo tempo, relevante para a participação no mercado de trabalho. E o mais importante é o papel da linguagem na construção de sentidos na identidade cultural, ativando conhecimento em convivência com as mais diversas linguagens, como bem conceitua Norton (2011): a aprendizagem de uma nova língua e cultura amplia a identidade do aprendiz sem sacrificar a identidade vigente.

Além de aprenderem uma segunda língua através dos jogos, sendo a língua ligada à cultura do conhecimento e da informação, os jogadores aprendem também temas sociais que são importantes à sua formação cultural e identitária para a sociedade e mercado de trabalho, aprendizagem em meio ao contexto dos jogos que possuem uma linguagem autêntica e contextualizada, como na experiência de Alan, no Fragmento 9, ao declarar que, além de conquistar o conhecimento de uma segunda língua, identifica “fatos históricos, desde As Cruzadas até a Revolução Industrial”, assuntos presentes e discutidos pela disciplina de história no currículo escolar brasileiro. No entanto, percebemos um caso de escolarização (ANDREOTTI; SOUZA, 2007) que se opõe à educação, questionamentos que esses autores fazem à cultura da aprendizagem com papéis educativos e escolarizados. De todo modo, podemos questionar, nesse sentido, o papel dos jogos na educação escolar (seu currículo) e na educação do jogador até então aluno na percepção da linguagem dos jogos como pedagógica, embora não se assemelhe às expectativas da escola, como a produção de provas obrigatórias ao final de cada unidade pedagógica. O fato de acontecer fora da escola não implica necessariamente educação. Aprender conteúdo de escola nos jogos é também uma forma de escolarização. O estudo de Alawami e Yu Ku (2016) nos apresenta observações semelhantes às discutidas acima. Eles fizeram uma pesquisa sobre o jogo *World of Warcraft* no qual encontraram interpretações significativas para o aprimoramento da aprendizagem no contexto educacional de alunos em ambiente escolar. Eles identificaram que os envolvidos, diante do jogo *World of Warcraft*, se sentiram imersos num ambiente de “diversão, relaxamento, motivação e vício” (ALAWAMI; YU KU, 2016, p. 1434), além de questões de trabalho em equipe, cooperação, socialização, habilidades acadêmicas e habilidade para manipular o tempo. Os autores deram atenção às descobertas dos benefícios que o jogo pode propiciar às atividades escolares, situações como cooperação, socialização, habilidade de escrita, imaginação, desafio, e um prejuízo: o vício. Mais especificamente, os jogadores melhoraram habilidades acadêmicas como escrita, leitura, pesquisa, resolução de problema, interpretação e teste de hipótese. Podemos considerar o trabalho dos autores em relevância ao seu contexto, pois possivelmente seu público são jogadores que dominam bem os jogos que fazem parte da

sua vida familiar e do contexto escolar. No Brasil, por exemplo, o jogo eletrônico não se faz presente no currículo escolar, e isso pode ser um interferente no processo de desenvolvimento e conhecimento de aprendizagem em jogos, embora seja possível identificar conhecimento pela utilização dos jogos em suas residências, como relatamos neste trabalho.

No processo de conscientização para o conhecimento, Gee (2005, p. 3) menciona o ato de jogar como “profissionalismo autêntico”, sob os quais os jogos podem relatar profissões não valorizadas pela sociedade atual, distanciando-se do trabalho simplesmente monetário. Para o autor, são exemplos dessa concepção as profissões de carpinteiro, skatista e músico. Dessa forma, o processo de jogar é um ato de percepção da realidade social, em forma de poder de conscientização do social, e o jogo, uma aprendizagem real conectada com ideologia (GEE, 2005). A escola e o mercado valorizam os empregos formais de alto salário: médico, advogado, empresário, enfermeiro etc. Os jogos ilustram virtualmente<sup>19</sup> como contemplam seus valores os trabalhos desenvolvidos pela sociedade atual: carpinteiro, gari, serviços gerais etc., poucos reconhecidos, a partir do viés salarial, pela sociedade atual. Variados jogos são criativos e cumprem seu trabalho com valor ético e, ao mesmo tempo, estereotipado.

No tocante à convivência com as mais diversas áreas de trabalho, os jogos nos fazem perceber suas características e funcionalidades, a fim de quebrarem preconceitos. Thomas e Brown (2007, p. 149) apontam para o jogo da imaginação para aprimorar conhecimento e quebra de barreira, de modo que “aprendamos a ser” e “aprendamos sobre”. As leituras literárias cumpridas, as cenas de teatro, os filmes analisados, são armas para o desencadeamento da imaginação a partir do mundo do entretenimento sobre o mundo real que se encontra em progresso constante a ponto de ser complexo e desafiador. Por isso, imaginar o que as tecnologias relatam se faz significativo para o bem entender e aprender socialmente. Estar no virtual<sup>20</sup>, sendo gari, segurança de estabelecimento, policial, advogado, médico, aluno etc., nos faz pensar, imaginativamente, ou que “aprendamos sobre” as designações de cada profissão e sua atuação no mercado e, ao mesmo tempo, “estamos aprendendo a ser” patentemente norteados com a cultura e ética do aprendiz desempenhadas na sociedade. O trabalho de Zacchi identifica essas questões a partir das identidades real, virtual e projetiva de Gee (2007) sob as quais os jogadores investigados se identificam com as personagens do jogo

---

<sup>19</sup> Lévy (1996) constata que o real em nada se assemelha ao virtual, no entanto responde-lhe, identificando o virtual como ambiente imaginário para produzir efeitos.

<sup>20</sup> Para Thomas e Brown (2007), os jogos do tipo MMOGs e RPG estimulam primordialmente a imaginação, sendo alvos dos seus trabalhos.

*The Cave*, atenuando suas identidades (dos jogadores): “a identidade virtual de um jogador em um determinado momento pode contribuir para a construção de um repertório de ações e experiências, que farão parte da sua identidade real e que poderão ser acionados posteriormente em outra situação” (ZACCHI, mimeo, p. 18).

Gee (2007a, p. 49-50) assim discute as identidades virtual, real e a projetiva: a primeira (virtual) envolve o avatar (personagem) dos jogos, que é monitorado pelo jogador. O avatar comumente se encontra formado desde o princípio de formação dos jogos, mesmo que tenha a possibilidade de modificá-los. A segunda identidade distinguida como real é vista, para ele, como a imposta em jogos. Todo conhecimento e características do jogador, as múltiplas identidades, tais como gostos, crenças, opiniões, classe social, aproximação com filmes e leituras de livros, e outras, são revistas durante as jogadas. A identidade real é usada durante os jogos, pois as escolhas, ações e decisões são baseadas no conhecimento do jogador. A terceira identidade, conhecida como projetiva, intenta fazer a ligação entre o real e o virtual. A identidade projetiva baseia-se nas decisões acerca da jogabilidade e da criação dos jogos e do avatar, e, assim, as ideologias do jogador são colocadas em jogos, construídas ou simuladas em ações no virtual. Essas identidades projetadas, por sua vez, podem ser criadas à preferência do jogador; o que talvez não corresponda à vida real ele pode impor, ou inspirar em jogos, neste caso, simular e perceber, através da imaginação projetada, uma vida não desenvolvida fora dos jogos.

Thomas e Brown (2007, p. 149) apontam para o ato de imaginar criativamente o mundo real e virtual de “*conceptual blend*”. De acordo com o dicionário online *Cambridge Dictionary*, *conceptual blend* pode ser interpretado como “mistura de conceito”, ou seja, ter a habilidade de imaginar aleatoriamente sobre vários assuntos, ou conceitos. Pensarmos, portanto, sobre cenas de jogos, tanto de trabalho (profissões), como de tiro, morte, roubo, perdas, massacres, fantasia, aventura etc., é importante para percebermos a razão de tais culturas no campo deles, afinal, o jogo atua ideologicamente (GEE, 2005; MAGNANI, 2015), como apontamos no início deste trabalho.

O ato de jogar sem pensar, analisar, refletir e concluir pensamentos construtivos, possivelmente pode gerar má interpretação e atuação do jogador, daí o desenvolvimento de preconceitos em jogos. Os jogadores aqui analisados demonstraram segurança e conhecimento em suas jogadas, a ponto de analisar o contexto do jogo e fazer intertextualidade dele com pontos da história mundial sobre guerras políticas. Entretanto, eles não imaginaram guerrilha, ataques, lutas e massacres como incentivo à sua modificação ética e social, mas sim para conscientização e aperfeiçoamento do conhecimento, aprofundamento

no conhecimento histórico, afinal, discutiram sobre esses assuntos de história na escola, como bem apontaram Alan e Marcos, quando afirmaram ser o jogo uma parte do processo para o conhecimento, ainda que seja no papel da escolarização. Claramente, ainda, é possível o desenvolvimento do vício e atuações antiéticas a partir da narrativa de jogos, porém, isso depende do grau de instrução do jogador, ou, nas palavras de Sicart (2009), isso se deve à falta de proficiência enquanto jogador, questões discutidas no capítulo 2, seção 2.2. Notoriamente, a proficiência positiva dos jogadores entrevistados com os jogos e suas experiências para esta pesquisa podem ser induzidas, talvez e em parte, por eu ser o entrevistador (questões naturais de uma entrevista) e, ao mesmo tempo, professor de língua inglesa desses alunos jogadores.

Sobre o contexto das práticas do jogo como atos de pensar e aprender, tanto dentro quanto fora dele, podemos pensar que essas são

Habilidades de aprendizagem de como usar a própria imaginação de ler *além dos limites* e ser capaz de encontrar pontos de convergência e divergência entre diferentes mundos para entender suas relações um ao outro. MMOGs estimulam o uso da imaginação para preencher lacuna e barreira entre mundos para proporcionar o mais completo e entendimento complexo dos mundos virtual e mundo físico que o jogador habita (THOMAS; BROWN, 2007, p. 150, *itálicos no original*).

Imaginar significativamente os mundos vistos em jogos pode estimular conceito à mente de quem joga e imagina sobre seus atos e escolhas dentro do jogo, bem como o papel da narrativa a ser realizada que carrega traços temáticos, o que, ao final, é fonte e oportunidade de conhecimento para o jogador. Obviamente, esse papel não acontece de forma mecânica e espontânea, pois tem a ver com o conhecimento cultural do jogador sobre os jogos (objeto) e a mecânica deles (configuração/design), algo adquirido em contato com o mundo lúdico ao longo dos anos (SICART, 2009). O virtual possibilita ir além do olhar físico, e, assim, alcança significados dentro e fora do jogo. Pensamos, então, na intenção da aprendizagem na escola e no jogo. A aprendizagem virtual de jogos e na escola assume “diferentes perspectivas” (THOMAS; BROWN, 2007, p. 155), sendo que a última segue seu currículo pré-definido e as prescrições do livro didático (claro que o professor pode ir além do cumprimento do uso do livro didático), enquanto que o primeiro (jogo) cumpre poder da imaginação no ambiente virtual, podendo ser uma “inovação curricular” futura (HALVERSON, 2005, p. 5). A partir dos diferentes significados que os jogos estimulam a jogadores, buscamos abordar outras discussões com a mesma pergunta proposta no início desta seção, **“De que maneira os jogos trazem benefícios para sua formação pessoal?”**,

com o Grupo 1, para diversificar as opiniões e experiências dos alunos jogadores, Adriano e João Vinícius trocam ideais:

Fragmento 12 (Grupo 1, Entrevista 1)

Adriano: tem um jogo chamado *Until Dawn* que tem até uma parte que a pessoa entra numa armadilha na floresta, pega no dedo dele assim, aí você pode escolher entre as opções, ou você corta o dedo da pessoa, ou você fica puxando pra tentar resolver o problema da pessoa e também nesse mesmo jogo tem outra parte que você pode tomar decisão que mexe com o psicológico do jogador... tipo tá numa situação assim, aí têm dois jogadores na beira da morte, como se fosse *Jogos Mortais*. Tem um filme *Jogos Mortais* que mostra isso, que tipo, tá duas pessoas numa cela... aí você escolhe, vamos supor que tem Maria e José dentro de uma jaula, você aperta esse botão aqui pra salvar Maria, e esse botão aqui pra salvar José e os dois são personagens que você se identificou muito no jogo, entendeu. Aí se torna difícil você conseguir salvar eles. Aí mexe com o psicológico da pessoa. Ainda mais pra piorar bota tempo. O tempo para você tomar decisão. Meu Deus do céu, salvo quem, salvo esse, salvo aquele, aí você vai tomar uma decisão que você não vai gostar.

João Vinícius interfere nas colocações de Adriano para complementá-las:

Fragmento 13 (Grupo 1, Entrevista 1)

João Vinícius: Tanto que tem alguns jogos, tipo, *Undertale*, ele coloca alternativas que até combina com o tipo da pessoa. Por exemplo, no jogo *Undertale* tem a opção de você matar todos os inimigos, ou não matar, ou matar alguns e cada um tem três histórias diferentes. Aí se você matar todos os inimigos, aí aparece uma pessoa que no final, tipo, parece psicopata, aí ele remete a isso, como se você matou todas as pessoas, aí reflete pra você o que você fez.

Karl (2008) enfatiza variadas formas de aprendizagem no contexto dos jogos eletrônicos, sobretudo o *storytelling* (contar histórias)<sup>21</sup>, que, para o autor, é uma forma de contar histórias a partir das jogadas, histórias recriadas dos jogos, ou, como vimos acima nos relatos dos jogadores Alan e Marcos, Fragmentos 9 e 10, formas de conhecer fatos da história mundial, comparando os jogos com o que aprenderam na escola.

A mesma premissa acontece com os jogadores Adriano e João Vinícius. Eles constantemente relatam cenas dos jogos, situações e fatos que marcam suas vidas, relatos que podem ser levados ao aperfeiçoamento da oralidade e à escrita, como no quesito *storytelling*, em cujo trabalho criativo de participação da cultura dos jogos, mais voltado para a escrita

---

<sup>21</sup> Thomas e Brown (2007, p. 150) percebem o campo dos jogos como um “mundo literário”, pois há jogadores que escrevem histórias a partir dos jogos ou criam seus avatares em modelo literário.

online, os jogadores se engajam entusiasmados e se inserem, à sua maneira de pensar sobre histórias mundiais, na modificação da história “lida”. Essa é uma forma de atuação significativa. Embora os jogos possibilitem premissas de aprendizagem, o que nos remete à questão educacional, Karl (2008) consente entender a não maximização educacional deles, a fim de não desencadear sua forma original: os jogos não devem ser educacionais, mas, sim, desafiadores, de entretenimento, ou seja, serem jogos, assim como problematizam, sobre essa questão, Gee (2005) e Karl (2008) discutidos anteriormente. A saber:

A aprendizagem comercial do jogo deve ser jogo e resultado de aprendizagem embutida no jogo. Jogadores sabem que eles estão aprendendo, mas o principal propósito será a finalização do jogo. Tais jogos não podem ser restringidos ou sanitizados para propósitos educacionais; os jogos devem ser desafiadores, totalmente cativantes, jogos comerciais com valores de real entretenimento (KARL, 2008, p. 8).

Para que o jogo, portanto, carregue traços de valor pedagógico e educacional, não necessariamente precisa ser taxado como educacional. O processo de nomeação do jogo como educativo e pedagógico precisa ser arte da imaginação e percepção do jogador que faz assimilações no contexto do próprio jogo (THOMAS; BROWN, 2007). O jogo precisa, antes de tudo, “ser jogo”, para, em seguida, ser educacional à maneira do jogador. Ou seja, torna-se educacional a partir do modelo de jogada que o jogador dedica a ele. Na verdade, para se tornar um jogo de aprendizagem, ele necessita de “verossimilhança” (KARL, 2008, p. 8). Dessa maneira, o jogo, sendo jogo, atinge seu objetivo, carrega um tema de aprendizagem e atrai jogadores. O tema real em jogo não pode perder a lógica da jogabilidade, nem das suas regras e da sua estrutura. Por outro lado, o jogo não pode ser real à vida porque, dessa forma, perde sua característica de jogo. Nas entrevistas com os jogadores, questionamos-lhes suas opiniões caso os jogos estivessem presentes no ambiente escolar. Eles alegaram que os jogos têm uma boa descrição de temas específicos, que relatam situações muito bem e promovem desafios no seu design. No entanto, de acordo com eles, os jogos não têm a presença do professor para sanar dúvidas em tempo real, por isso recorrem, assim declararam em entrevista gravada, aos amigos de modo pessoal e comunidades *online*, os chamados “espaços afinitivos” (GEE, 2004, p. 98) meios nos quais os jogadores sanam dúvidas e compartilham de si o que sabem.

Os desafios são pontos essenciais e atrativos em jogos para jogadores, são situações nas quais os jogadores oportunizam atuar à sua maneira e à maneira da cultura desses jogos. São características que exigem pensamento e moral do jogador. Semelhantemente ao que Adriano, do Fragmento 12, relatou, sobre atitudes e decisões que os jogos promovem ao

jogador. São atuações que exigem decisões rápidas do jogador, que mexem com o emocional. Acreditamos que esses momentos sejam oportunos para pensar sobre a vida real na qual fazemos escolhas e esperamos resultados, e que, por vezes, são ou não da forma almejada: “aí você vai tomar uma decisão que você não vai gostar”, finaliza Adriano em sua colocação do Fragmento 12. Diferentemente do processo de leitura de texto escrito cuja habilidade exige do seu leitor momento de reflexão e pesquisa em outras fontes.

Diante de tudo isso, pensamos que, se os jogos estivessem na escola para a possibilidade de aprendizagem mediante a padronização escolar, como bem esclarece Karl (2008), eles perderiam sua qualidade imersiva, divertimento, fonte de entretenimento, quando utilizados por professores em razão da mudança do seu foco. Essa mudança, entretanto, estaria primariamente cumprindo o papel escolar de seguir à risca o seu currículo definido: estudo de textos e suas designações e, ao fim, prova avaliativa para ter consentimento de aprovação para seguir gradualmente as séries escolares. Portanto, de certa maneira, os jogos não criados para serem usados à maneira do sistema escolar, como os jogos comerciais, são inadequados ao sistema escolar, embora possam educar, no entanto, os jogos “jogos sérios” priorizam a escolarização e possuem relevâncias educacionais, pois simulam práticas reais.

Os jogadores analisados nesta pesquisa são alunos considerados “nerds” da escola, aprendizes que admiram tecnologia e que, se permitidos pelos professores, estariam, mesmo durante as aulas, utilizando celulares e outros dispositivos eletrônicos ligados ao seu modo. Serres (2013) fala que a nova classe de jovens implicada pela cultura de tecnologias e seu desenvolvimento tem motivado estímulo aos jovens. Antes era possível professores pedirem silêncio, atenção e ordem na sala de aula, ainda é, claro, mas com outros moldes culturais. Isto ainda permuta quando não se tem a atração pedagógica do professor em sala de aula, sendo o professor desafiado a novas ordens culturais da sala de aula. Os professores “transmissores” do conhecimento são desafiados pelos alunos que possuem “diferentes formas de construir conhecimento” (ZACCHI, 2015, p. 264) mediante as tecnologias digitais. Nesse sentido, Serres (2013, p. 45) justifica:

Porque todos têm o tal saber que se anuncia. Inteiro. À disposição. Na mão. Acessível pela internet, Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias. Ninguém mais precisa dos porta-vozes de antigamente, a não ser que um deles, original e raro, invente.

A partir da colocação de Serres (2013), o professor e o conhecimento na sala de aula se colocam em discussão sobre o papel do saber na sociedade desse modelo cultural escolar



dos alunos. No cenário dos jogadores investigados, são alunos que pouco gostam de escrever as prescrições postas no quadro (lousa)<sup>22</sup>, também não são obrigados a gostar de escrever, mas apreciam discutir, questionar, dialogar e complementar a fala dos professores, sobretudo serem percebidos enquanto jogadores — razão do entusiasmo ao serem convidados para esta pesquisa e ao comentarem sobre os questionamentos durante as entrevistas gravadas. Ao mesmo tempo, sentiram-se valorizados, reconhecidos e ouvidos sobre a cultura dos jogos, pela primeira vez, como jogadores. Alunos admirados pela coordenação pedagógica por eles respeitarem as instruções dos professores em sala de aula, respeitaram seus colegas de turma, terem boas notas (inclusive disputas de notas máximas para eles estarem em boas colocações entre os melhores alunos para ganhar medalhas e bolsas de estudos ou com descontos nas mensalidades – nesse ponto a escola falha por priorizar as questões quantitativas [notas das provas avaliativas] e desprestigiar a forma qualitativa da qual muitos alunos se sobressaem como forma avaliativa). Nas aulas de língua inglesa, durante discussões sobre determinados assuntos que aconteceram no primeiro semestre de 2017, como *Depression*, *Bipolar Disorder*, *Narcissism*<sup>23</sup>, dentre outros, os jogadores, então alunos, sempre faziam alusões a jogos como exemplos. Além disso, tais jogadores são taxados na escola como “os melhores” em conhecimento e domínio linguístico em língua inglesa. No entanto, pareceu-nos que, em tais discursos, jogar jogos servia apenas para aprender vocabulário de língua estrangeira. Daí a necessidade de pesquisarmos alguns jogos, o que nos foi possível perceber outras formas de aprendizagem nas discussões.

Alguns jogos possibilitam a arte de ensinar virtualmente, sendo semelhantes à formação escolar, ou melhor, sob o viés instrucional do indivíduo. É importante percebermos que os jogos abrem espaço para o raciocínio à vontade do jogador, pois este escolhe o que deseja conhecer dentro do jogo virtualmente para as necessidades da vida real, afinal, “o virtual está representado de temas” (HALVERSON, 2005, p. 4) e “os jogos digitais se inserem numa ampla teia de significações e representações, propiciando contextos para a construção de identidades” (ZACCHI, mimeo). O papel dos jogos constitui um meio para o “conhecimento distributivo” (GEE, 2005, p. 3) cuja ideia é o ato de perceber as reações de

---

<sup>22</sup>Serres (2013) aponta essa linhagem dos alunos em sala de aula como processo das tecnologias e os chama com a expressão “polegarzinha” para aludir a alunos que comumente estão com tecnologias às mãos teclando: “por celular tem acesso a todas as pessoas, por GPS a todos os lugares, pela internet a todo saber” (p. 9). Presumimos, a partir das discussões de Serres (2013), que os alunos em sala de aula desencadeiam desinteresse a partir da forma que a escola expõe o conhecimento.

<sup>23</sup> As traduções em língua portuguesa, consecutivamente: Depressão, Bipolaridade e Narcisismo.



conhecimentos adquiridos com eles por meio do tema, da jogabilidade e das mais diversas formas de atuação que possibilitam (puzzle, fantasia, guerrilha etc.). São meios para distribuir instruções, comandos, formas de pensamento para o jogador em atuação, consequência para o aprimoramento das identidades.

A distribuição de conhecimento é possível acontecer de variadas maneiras dentro do contexto do jogo, sendo a mecânica deste responsável pelos comandos, daí a necessidade de se conhecer bem o mundo dos jogos para escolher os mais adequados. É um caso particular ao que viveram os jogadores (ambos dos Fragmentos 12 e 13, Grupo 1) Adriano quando exemplifica o caso de “Maria e José” e João Vinícius ao mencionar que “matar os inimigos... reflete pra você o que você fez” com o jogo *Undertale*.

O jogo, nesse sentido, estimula o jogador, significativamente, a tomar decisões que são originadas da sua mecânica, isto é, formas que influenciam a moral de quem o manipula (SICART, 2009). E aí vemos provocações nas identidades dos jogadores. Lembremo-nos das identidades real, virtual e projetada (GEE, 2007a) relatadas anteriormente. A identidade projetada, para Gee, está voltada para a atuação dos jogadores em jogos à maneira de ser na vida real, ideologicamente, ou seja, os jogadores tramitam participar dos jogos da maneira que pensam sobre si mesmos e sobre a vida real, ou da maneira que eles gostariam que fossem na vida real. Quando o jogador Adriano, em sua identificação com a personagem ou com as personagens que surgem nas narrativas relatadas, define fim a ela(s) em jogo, pode ser contra a sua vontade, caso que ilustra que as identidades entram para uma questão de crise pós-moderna (HALL, 2002).

Os jogos do tipo MMOGs (*Massively Multiplayer Online Games*), em português, Vários Jogadores em Massa em Jogos Online, por exemplo, estimulam a imaginação (pensar além da interface), imersão e representação, bem como *quest* e *disposition*. A *disposition* está no ato de escolher a atuação das personagens, enquanto que a *quest* está no desafio em jogos (THOMAS; BROWN, 2007). Sendo o contexto dos jogos como um campo de aprendizagem, talvez atenda à intenção do jogador para atitudes mais intelectuais mediante as premissas da imaginação, para comparar fatos da realidade a partir deles, para por vezes, modificar pensamento e atitude para a prática do bem, mesmo, quem sabe, não sendo esta a intenção do jogador: aprender. Isso equivale ao que Thomas e Brown (2007) chamaram de aprendizagem colateral e o que Gee (2007a) aponta como conhecimento tácito, relacionando-o ao que ocorre

dentro do jogo, durante as atividades de agenciamento<sup>24</sup> que propiciam ao jogador maior conhecimento e consciência sobre o mundo. O ato de ler em língua estrangeira dentro do jogo, embora seja uma atividade tradicional, também é um novo conhecimento linguístico para a vida intelectual do jogador, é uma aprendizagem colateral para esse jogador. Por exemplo, os jogadores desta pesquisa, em início de conversa, atribuíram seu domínio de leitura em língua inglesa a um dos benefícios da dedicação a jogar.

O processo de leitura de som, imagem, movimento das personagens, texto escrito, cores, placas e demais símbolos (KRESS, 2000) intensifica uma gama de interpretações e entendimentos dentro do jogo nas combinações multimodais, bem como propicia a oportunidade de leitura e entendimento dos jogos a leigos da língua inglesa. É no processo de leitura que o jogador entende os comandos do jogo, sua história e intencionalidade, embora no processo de codificação possa haver insuficiente entendimento dos significados (THOMAS; BROWN, 2007). A leitura é um campo aberto possibilitando descobertas, porém, as interpretações são guiadas a partir da experiência do leitor. Isso nos faz lembrar os vários discursos negativos que a mídia divulga sobre a persuasão dos jogos em crianças, jovens e adultos, no sentido de ignorância, atribuindo a eles a causa de mortes ou qualquer burla a sociedade, podendo ser considerada essas possibilidades a jogadores com os jogos, porém nos casos específicos que precisam ser investigados. A “interpretação equivocada” no sentido da “conotação” (THOMAS; BROWN, 2007, p. 134) tem a ver com a questão social, econômica e força ideológica do leitor, embora seja notória que a linguagem do material envolvido se torna responsável. É importante percebermos que, constantemente, as atitudes em jogos são semelhantes à identidade cultural do jogador, questões participativas da ética do jogador como foram discutidas no capítulo 2, na seção 2.2.

As produções de jogos são baseadas em fatos narrados na sociedade. Elas seguem as premissas de exigência cultural da sociedade. Logo, temas macabros ou românticos estarão para comercialização e consumo, e aí é necessário o “saber ler” essas mídias pelos consumidores. Hall (1996) se insere na questão da codificação e decodificação para compreender a intencionalidade e significado das mídias. Os termos evocam, consecutivamente, ao poder de identificar a intenção do produtor da mídia e saber, criticamente, ler. As mídias estão prontas para consumo, no entanto, saber compreendê-las está ligado a outro processo. Mesmo com o papel de codificar e decodificar, o leitor precisa

---

<sup>24</sup> Schott (2006) descreve agenciamento como as ações dos jogadores em jogos, ou seja, suas atividades, atitudes, escolhas e produções dentro e fora do jogo, como *walkthrough*, *fanfiction* etc.

ter seus limites de questionamento, respeitando o papel das mídias, sobretudo na metaforização e conotação.

O leitor das mídias, embora seja responsável pelo processo de leitura/interpretação, não é autônomo para ler à sua maneira, ou seja, ele lê dentro dos moldes culturais em detrimento do objeto em análise em si, suas experiências e crenças. Portanto, há limites designados pelos criadores das mídias em circulação. Lembremo-nos das colocações do jogador Marcos, no Fragmento 10, ao jogar *Assassin's Creed*<sup>25</sup> e perceber, além dos traços mecânicos desse jogo, alusões a questões da história: “Tem a Revolução Industrial, você pode tirar muito disso, o que aconteceu nas ruas, o povo estava sofrendo, no caso, então você associa muito ao que você aprendeu porque realmente foi aquilo que o professor falou, entendeu.” Tal jogador poderia seguir outro processo de leitura com *Assassin's Creed*, afinal, se o jogo remete a questões da história, daí estão subentendidas situações de massacre, guerrilha, domínio e poder, também a presença de faca, canhões, veneno e outros mantimentos; isto é, o jogador poderia desistir da cultura dos jogos porque estes relatam fatos violentos da cultura mundial, influenciando-o ao estímulo do que vê e faz no campo dos jogos. Mas ele preferiu seguir uma linha de perspectiva, a ler o que está sendo aludido nas entrelinhas do design do jogo, resultado da sua consciência com os jogos. No entanto, as famílias dos jogadores, como já apontamos, discordam da presença dos jogos em suas residências, pois presumidamente interpretam suas metáforas, conotações e entrelinhas de maneira equivocada, ou seja, não participam de uma leitura crítica levando em consideração a cultura dos jogos.

---

<sup>25</sup> Além das várias versões do jogo *Assassin's Creed*, bem como quadrinhos e romances, há o filme *Assassin's Creed* que ilustra a mesma apresentação histórica dos jogos, criado pela empresa francesa Ubisoft e dirigido por Justin Zurzel.

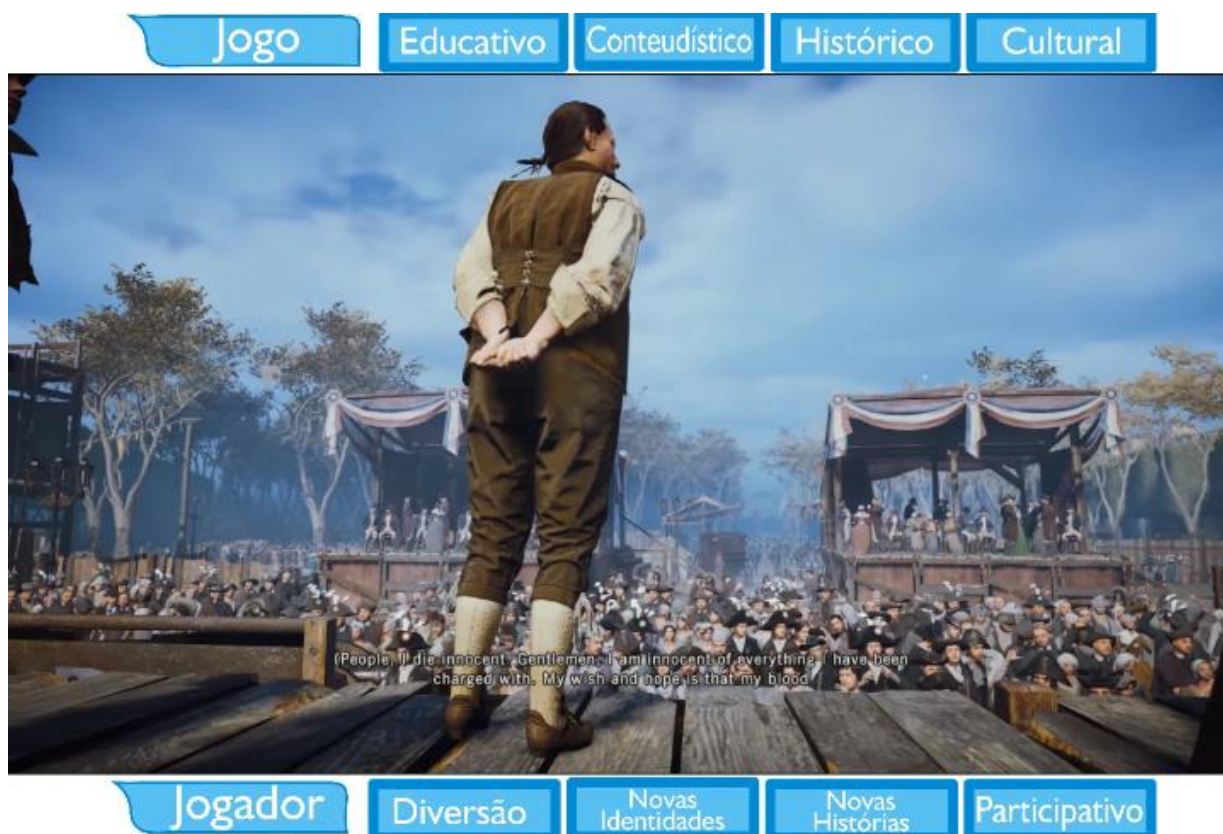


Figura 3: Cena do jogo Assassin's Creed Unity do rei Luís XVI a ser executado.

Fonte: Elaboração do autor.

O jogo *Assassin's Creed Unity*<sup>26</sup>, da série de jogos *Assassin's Creed*, apresenta situações de guerrilha durante o período da Revolução Francesa, entre outros períodos históricos que marcaram o mundo, também histórias inovadoras adaptadas pela produtora do jogo, no final do século XVIII, sendo a personagem Arno Dorian como o principal. A ele é dito para cumprir ataques, dominação e conquista de território, assassinatos a reis (ver figura 3), etc. Na cena ilustra, Luís XVI, rei da França, acusado de trair seu Estado, sendo julgado à morte em forma de decapitação<sup>27</sup>. Na cena do jogo, assim como ilustrado em livros e filmes<sup>28</sup>, o rei clama por inocência ao dizer em língua francesa: “*People, I die innocent. Gentlemen. I am innocent of everything I have been charged with. My wish and hope is that my blood may*

<sup>26</sup> Para mais informações acerca do enredo *Assassin's Creed Unity*, visitar <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s\\_Creed\\_Unity](https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s_Creed_Unity)> ou <<https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed-unity/>>. Acesso em novembro de 2017.

<sup>27</sup> Informações sobre a história de Luís XVI, visitar o site: <<https://seuhistory.com/hoje-na-historia/luis-xvi-assume-o-reinado-na-franca>>. Acesso em novembro de 2017.

<sup>28</sup> O filme do Youtube *The French Revolution, Part 2, La Révolution Française – Les Années Terribles* (no original), assim como o jogo *Assassin's Creed Unity*, relata a história de Luís XVI semelhante à cena de decapitação do rei ilustrada no jogo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E-6ruyZFFzS>>. Acesso em novembro de 2017.

*consolidate the well-being of the French people*”<sup>29</sup> porém em língua francesa (o jogo possibilita ao jogadores legendas em outras línguas, assim como em língua inglesa).

A leitura dos gráficos, assim como do tema em jogos (Hall focaliza mídias como rádio, TV etc.), é variada ao ponto de cada jogador percorrer a percepção em jogos aleatoriamente, mesmo com os limites da sua mecânica. Para a variedade de codificação das mídias, Hall (1996, p. 135) coloca a “percepção seletiva” para controlar os caminhos da interpretação e ter sucesso ativo diante da manipulação das mídias em massa em sociedade em razão das forças ideológicas e culturais em circulação. A conotação, obviamente, ocorre a todo o momento em jogo (em sua imagem, design e cenas), cabendo ao jogador o poder de criticidade em filtrar as informações necessárias.

A esse modo, o jogador se torna autor das suas atitudes dentro do jogo, mediante os limites do design do jogo e suas solicitações, como bem coloca Mattar (2012, p. 81): “O leitor de um game assume a posição de um autor, já que suas ações determinam a construção do texto. Mais do que simplesmente interpretar, o leitor de um game tem de fazer um esforço para progredir na história” por meio da “estética do espaço das experiências”, embora uma parcela da narrativa, e mesmo as escolhas, venha predefinida no jogo (GEE, 2007a), logo o jogador tem autonomia, mas com tal limite. O papel da autoria nas jogadas é pertinente para sua formação, sendo o design do jogo educador do jogador, sobretudo nos jogos epistêmicos (SHAFFER, 2005), sendo os jogos persuasivos que estimulam e elaboram juízos de valor (MATTAR, 2012). Mediante a instrucionalidade do jogo e seu modelo, pensamos sobre qual seria o poder de influência e particularidades, tanto de jogos, quanto de texto escrito, sendo este o principal aliado para o ensino e aprendizagem no ambiente escolar, além de as novas tecnologias desafiarem os modos convencionais do pensamento sobre texto (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000).

A leitura e a exploração de texto em sala de aula estimulam o pensamento e reflexão do aluno, como também o instrui. Porém, a leitura sem fins a práticas sociais, torna esse aluno uniforme para o desenvolvido intelectual. O texto escrito é muito presente durante jogadas em jogos. No trabalho de análise de jogos de Mozeliuss (2014), constatou-se que seus alunos aprenderam linguagem falada, habilidades de leitura, colaboração, pensamento estratégico, controle de estresse e conhecimento sobre história e outras culturas. Essas aprendizagens surgem a partir do contexto dos jogos, mesmo não existindo o interesse de aprender. O

---

<sup>29</sup> Tradução para a língua portuguesa: “*Pessoal, eu morro inocente. Senhores, eu sou inocente de tudo que eu fiz com vocês. Meu desejo e esperança é que meu sangue possa consolidar o bem-estar do povo francês*”.

processo de leitura em jogos, tanto de texto escrito, quanto de outras linguagens multimodais (som, imagem, cores, etc.) (KRESS, 2000), torna-os significativos em seu entendimento, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento do jogador diante do design. Isso é semelhante ao que Mozelius (2014) encontrou em sua pesquisa: afirmações sociais sobre o efeito do xadrez, dama, baralho e outros para a concentração e estímulo ao pensamento de jogadores.

Tanto nos jogos mecânicos, quanto nos eletrônicos, há regras para as jogadas, tais como imposição do limite de tempo e tomada de decisão, que devem ser respeitadas pelos jogadores para que a metodologia deles não se desfaça. Podemos perceber as regras impostas como instruções para assimilar a vida fora do jogo, se é que há aí dois mundos. O conhecimento, modo de atuação e competência podem estar mais presentes no campo de pessoas que nasceram e cresceram em convivência com esses tipos de mídias, sobretudo pelo poder de manipulação das mídias na sociedade. Isso se atrela ao que Prensky (2001) chamou de nativos digitais, que são pessoas, por exemplo, que desde o nascimento até a vida adulta têm jogado jogos digitais ou que mantêm contato com outras mídias digitais. Daí pode haver pessoas que dominam mídias por estarem acompanhando constante seu desenvolvimento, bem como aquelas que sofrem por serem impostas ao seu uso quando adultas. As pessoas que nasceram, cresceram e foram impostas a novas mídias, novas maneiras de pensar e de conviver em sociedade, sofrem com o processo constante de produção e inovação destas, além de criticarem a evolução tecnológica.

Podemos presumir que a instrução do leitor de mídias, do nativo digital, está mais satisfatória em razão da convivência constante com elas. Logo, ele terá mais desenvolvimento e domínio sobre elas, e também o poder de percepção e aprendizagem, como encontrou Mozelius (2014) em seu trabalho de pesquisa. Mesmo sendo importantes essas questões apontadas no processo de leitura e aprendizagem com mídias, mais especificamente, os jogos, de acordo com o autor, não têm padrão curricular educacional. A escola padroniza em seu currículo a obrigatoriedade de provas e atividades com perguntas objetivas e subjetivas como primordial no processo educacional. Até então, não sabemos sua capacidade de educar socialmente.

Em jogos, ainda sob a ótica das provas escolares padronizadas, há inserção de desafios a serem cumpridos, de modo que o jogador é avaliado pelas suas jogadas, sendo os erros (perdas em jogo) — Shaffer (2005) concorda que a aprendizagem acontece ao longo do processo de superação de obstáculos durante jogadas — uma forma de punição e uma chance de atuar diferente, melhor e com mais conhecimento, uma aprendizagem, portanto, de repetição. Por outro lado, na escola, a qualidade do aluno é avaliada em números (pontos) de



uma escala que o qualifica ou desqualifica a depender da quantidade de pontos alcançados; a escola exclui, portanto, aqueles alunos que não atingirem pontuação máxima em forma de sistema capitalista que invoca consumo de notas quantitativas, sobrevivendo, assim, os que têm maior destaque — situações desmotivadoras para se viver na escola (GEE, 2004).

### **3.3 PREFIRO JOGAR A FICAR NA SALA LENDO**

Os jogos eletrônicos são comentados entre as classes jovem e adulta sobre seus temas, designs, novas versões e produtoras; suas dificuldades, estratégias e as narrativas. Mais comumente e notável, é apontar os jogos como motivacionais (SQUIRE, 2005). Muito se discute sobre seu poder de atração aos públicos consumidores mais diversos, notável, também, é seu poder em vendas que aumenta anualmente. Squire (2003 *apud* DE PAULA, 2009, p. 1) comenta que foram vendidos em jogos 6,3 bilhões nos Estados Unidos e estima-se 19 bilhões no mundo todo.

Sendo os jogos presentes em residências, a cultura do conhecimento, da aprendizagem e do público consumidor está se modificando, o que antes eram apontadas a escola e os professores para o conhecimento e aprendizagem, atualmente, com a presença das mais diversas tecnologias circulando no mundo, o papel da escola modificou-se abrindo espaços de maneira autônoma para outros processos do conhecimento, democratizando novas maneiras para o conhecimento e valorizando diferentes perfis para a aprendizagem. Alves, Neves e Souza (2012) pensam que “a geração C desencadeia e demonstra, nas suas situações e ações vividas, uma familiaridade com essas tecnologias, potencializando seus usos e suas influências na resignificação dos espaços vivificados cotidianamente” (p. 143). Também se fala em Geração Z e Y para descrever o modo da geração jovem delimitado em uma época. Não podemos caracterizar a ordem definidora de tal provimento sociocultural na sua atuação em sociedade, mas são perceptíveis mudanças históricas na cultura dos jovens.

No enquadramento das discussões de jogos eletrônicos, jogadores criam novos sentidos (ALVES; NEVES; SOUZA, 2012) às suas jogadas em jogos que são considerados, para a mesma autora, de linguagem híbrida<sup>30</sup>. Isso torna esses jogadores “produzuários” (p. 143) no sentido de que eles produzem material online, discutem online em comunidade e

---

<sup>30</sup> Dovey e Kennedy (2006) prescrevem, sob seu olhar híbrido dos jogos, analisá-los a partir das teorias com experiência de mídias educativas, questões da semiótica e multimodalidade, psicologia social, aprendizagem psicológica, filme, teoria de letramento e análise textual.

pessoalmente com seus amigos, ou seja, participam de uma forma ou de outra de um papel de trabalho. Jogadores digitais produzem seus discursos sobre jogos à sua maneira, prova disso são os comentários e discussões analisadas para esta pesquisa, nas investigações em questionário escrito e entrevistas gravadas, tal como no diário de campo. Algo semelhante foi a pesquisa de Squire (2005) ao investigar alunos em processo de formação e alunos formados. Os alunos investigados pelo autor, alunos de uma escola não identificada, jogaram com diferentes perspectivas no jogo *Civilization III*: uma parte dos alunos jogadores achou interessante jogar *Civilization III* e aprender questões de geografia e história, outra parte achou o jogo difícil de ser manuseado, na questão cumprir ao que se pede em jogo. Ou seja, para o autor, “a motivação surgiu através da intersecção dos objetivos dos alunos” (p. 3), nesse sentido, percebemos valores na motivação dos alunos para jogar de forma pessoal subjetivada.

Os jogos, por si só, podem ser desestimulantes, difíceis, fáceis, repetitivos, etc. São também motivacionais, estimulantes e atrativos, ou, no pensamento de Williamson (2009, p. 13): os jogos são dinâmicos e interativos. Imaginemos sua inserção em escolas. Notoriamente, poderia haver uma quebra de objetivos e modificação do seu propósito, sobretudo advindo dos discursos tradicionalistas, os jogos seriam taxados como para “brincar” ou “passar tempo”. Significativamente, poderiam ser avanços na perspectiva dos estudos escolares e entusiasmo a alunos amadores e não amadores. Ao mesmo tempo, poderiam ser desestimulantes, afinal há alunos que não gostam de jogar, não se sentem atraídos por essa cultura digital, ou não têm acesso a eles por questões financeiras.

Para dar significação aos apontamentos discorridos, ilustraremos os discursos de jogadores de jogos através de entrevistas gravadas colhidas para análise e reflexão de narrativas sobre jogos eletrônicos e suas experiências abordadas. A discussão a seguir surgiu a partir da pergunta **“como você acredita que seria a educação escolar e aprendizagem se você aprendesse os mais variados assuntos escolares através de jogos? Como os jogos te proporcionariam isso?”**. Esta pergunta foi utilizada na seção anterior. Embora seja a mesma feita a grupo diferentes, as perspectivas variam de momento a momento na mesma entrevista e também de grupo para grupo, o que se faz pertinente abordá-las nesta seção. Vale ressaltar que nas entrevistas gravadas eu abordava uma pergunta com a intenção de os jogadores apenas discutirem sobre a sua temática, mas os diálogos se desenvolviam com variadas linhas de pensamento, o que, por um lado, diversificou as opiniões da temática e, por outro, o desafio do entrevistador para controlar as discussões.



Fragmento 13 (Grupo 1, Entrevista 2)

Anderson: Os jogos abordam os mais diversos assuntos da sociedade, abordam inclusive problemas que acontecem diariamente na sociedade. Assim como acontecimentos históricos, como a primeira guerra mundial, a segunda guerra mundial. Você vê o desespero do soldado da Trincheira, você vê as expressões faciais, você vê os sons que eles fazem, o desespero de estar lá. Vejo em *Battlefield I*, *Call of Duty*, *Medal of Honor*. Lá tem uma pegada muito mais sentimental, porque você literalmente vê o sofrimento dos personagens, você ouve o gemido de dor deles, você ouve eles gritando, mesmo sendo em outra língua.

Os jogadores investigados são entusiasmados com a perspectiva de mundo que os jogos abordam. Esses jogadores discorrem sobre jogos como conhecedores assíduos das suas jogadas e experiências. Eles discordam como a escola aborda seus assuntos escolares. Para eles, são cargas horárias extrapoladas, abordam assuntos somente para a prova de inserção em universidades brasileiras (o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio) e discutem os assuntos (conteúdos) em perspectivas deterministas. O jogador aluno Anderson vê em jogos a possibilidade do conhecimento pedagógico, como ilustrado no Fragmento 13. Os jogos mencionados, para esse jogador, são como meios informativos e culturais propícios a estímulo do conhecimento de fatos contemporâneos e históricos nos jogos mencionados. São mundos online que Squire (p. 5) o chamou de “*microworld*” (micromundos), jogos nos mais variados gêneros que atraem seus jogadores dos micromundos: viagens a civilizações remotas e atuais (*Civilization*), comandar um exército e colonizar territórios (*Age of Empire*), simulador da vida em sociedade (*The Sims*), criar criaturas e se interagir com ambientes interativos (*Creatures*), se engajar com fantasias de RPG (*Role Playing Game*) (*Final Fantasy VIII*), ser prefeito (*SimCity*), ser um estudante que sofre *bullying* e, em seguida, domina sua escola (*Bully*), etc.

Podemos perceber semelhanças e diferenças dos jogos com o cinema quando Anderson no Fragmento 13 confirma que “você literalmente vê o sofrimento dos personagens, você ouve o gemido de dor deles, você ouve eles gritando, mesmo sendo em outra língua.” Os jogos se destacam por ilustrarem situações da realidade, também fictícias, assim como o cinema, porém, algo notório é que os jogos possibilitam ao jogador momento de escolha, atitudes e ações, o que podemos perceber, nesse sentido, a prevalência do jogador no modo “ativo”, sendo dono das suas ações, podendo escolher outros destinos das personagens e seu acontecimentos, respeitando a mecânica do jogo, enquanto que, no cinema, o espectador recebe a narrativa ilustrada sem ao menos participar do desenrolar das tramas (como um ato “passivo”), apenas sob a ação do pensamento.

Squire (2003, p. 5) pensa que os jogos na escola mudariam de papel e se tornariam o que ele chama de “*drill and practice*”, em outras palavras, “exercitar/praticar” o que aprender em sala de aula. Esse processo de atuação com os jogos desvia o propósito deles, tornando-os tradicionais na escola para complementar os estudos escolares, ou mera repetição de conteúdos, em diferença na forma de abordagem escolar e nos jogos. Jogadores jogam e compartilham seus conhecimentos sociais (SQUIRE, 2003), não individualizam suas experiências para si, o que torna possível a cooperação e superação de problemas na configuração dos jogos e em suas experiências. Semelhante ao que temos abordado neste trabalho para pesquisas atuais e futuras, as informações dos jogadores fazem parte de um processo de problematização para seu desenvolvimento educativo, assim como os jogos estão se desenvolvendo no seu design e conteúdo, mas não estão sendo estudados para desenvolvê-los para propósitos educacionais (SQUIRE, 2003). Pesquisas evocam os jogos educativos e violentos, portanto precisa-se falar dos jogos levando em caráter seu contexto de produção, significação e uso a jogadores, ou ficaremos julgando os jogos no duelo em positivos e negativos tão somente sem conclusões ponderáveis.

Se, por hipótese, os jogos prevalecem momentos de significação para o conhecimento, para o que o jogador Anderson ilustrou no Fragmento 13, eles são convidados à problematização dos seus efeitos no público de jogadores bem como ao papel que a escola se compromete no processo da educação e do conhecimento. Os jogadores se sentem enquanto parte das narrativas, se identificam com as personagens e com os propósitos dos jogos, por isso que Begg, Dewhurst e Macleod (2005, p. 2) veem os jogos como alternativas de aprendizagem para a educação porque há (PBL) “*Problem-Based Learning*” (aprendizagem baseada em um problema), construtivismo e questões de motivações intrínseca e extrínseca. Porém, para os mesmo autores, a perspectiva de jogos como educativos e para aprendizagem provoca problemas em razão de serem taxados como objetos de diversão, sendo a aprendizagem algo não para diversão (*for fun*) e os jogos o são (p. 1).

Semelhante ao sentimento de desespero do jogador Anderson, ao sentir-se parte da narrativa dos jogos: “Você vê o desespero do soldado da Trincheira, você vê as expressões faciais, você vê os sons que eles fazem, o desespero de estar lá. Vejo em *Battlefield I*, *Call of Duty*, *Medal of Honor*”, abordado no Fragmento 13. No contexto dos jogos, o virtual possibilita outras formas de leituras, como do som, imagem, linguagem corporal, mapas, textos, símbolos, todos como linguagem multimodal (KRESS, 2000), discutidos em outras seções neste trabalho, que trazem mais significação do jogo ao jogador, linguagem contextualizada e ponto para atração aos jogadores. Diferentemente da escola tradicional,

considerada desestimulante e não atrativa pelos jogadores, embora seja identificado seu papel para a sociedade.

Sendo assim, a aprendizagem por meio de jogos, acontece fora da escola em ambientes informais, pois até então os jogos são informais e não condizem, nos discursos sociais, preparados para a escola. Jogos para aprendizagem têm sido discutidos nos espaços informais fora da escola ou em programas educativos, que não sejam a escola (HERRO, 2015). A escola não valoriza essa cultura digital (também não faz parte desse contexto até o presente momento), assim como acontece no Brasil, embora Herro (2015, p. 4) identifique nos jogos suporte no ambiente escolar tradicional como “currículo inovador”. Na fala do jogador Anderson, percebemos um interesse de si com os jogos e a percepção da sua linguagem qualitativa a jogadores e também percebemos nos jogadores seus momentos de aprendizagem que não são dedicados para estudos, assim como um processo natural curricular inserido pela escola.

Evoquemos os princípios dos novos letramentos, sobretudo o letramento digital, discutido no início deste trabalho, que envolve a capacidade de desenvolver o potencial inerente em TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) (SOBY, 2008) em prol de benefícios pessoais como meio para a alfabetização digital (ERSTAD, 2008) para atuar no mundo. Percebemos o papel do letramento digital que os jogos estão proporcionando a estes jogadores investigados, como resultado das suas vivências familiares, escolares, sociais, leituras e estudos, tanto para a manipulação da máquina jogos e consoles, quanto de habilidades para o conhecimento. No entanto, outras linhas de discussões podem surgir para estes jogadores analisados, como, por exemplo, a limitação (ausência) dos jogos na escola, se torna impossibilitada a pesquisa com análise investigativa ao vivo em tempo real com esses jogadores, portanto faz-se necessária a análise com suas experiências relatadas.

Nas conversas em proporções, os questionei **“se os jogos viessem para a escola, como seria essa atuação dos jogos na escola já que vocês estão colocando que estão aprendendo a língua inglesa e questões da Trancheiras?”**

Fragmento 14 (Grupo 1, Entrevista 1)

Adriano: Na minha opinião, seria uma merda. Nesse colégio aqui, eles iam trazer jogos ruins. Porque tem jogos que são pesados. Tem cenas de jogos violentas que o colégio acha que é errado passar, entendeu. Assim, tiro ao tiro. Mesmo estando dentro do assunto. “Não vamos mostrar isso para os alunos porque vai influenciar”. Porque tem aqueles filhos da puta que diz que jogo influencia o indivíduo, dizendo que se uma pessoa ficar vendo jogos vai estimular a praticar.

Todos os jogadores alegaram, no início das entrevistas gravadas, terem aprendido a língua inglesa em jogos, muito mais em menos tempo, em relação ao ambiente escolar. Mas essa aprendizagem que eles relatam, nessa situação de fala, se refere ao conhecimento linguístico, ou seja, vocabulários da língua inglesa. Claro que o conhecimento linguístico é importante para alcançar habilidades linguísticas, como ter a capacidade de ler textos em inglês e ter a competência de falar a língua referida, embora falar em inglês faça parte de outro processo habilidoso para aquisição da fala, não simplesmente aprender vocabulários. Aprender a língua em si, para os jogadores, pode ser meio para ter retorno quantitativo na prova ENEM que aborda cinco questões interpretativas textuais com textos em inglês, mas perguntas e alternativas objetivas em língua portuguesa aos candidatos. Pode ser constatada nesses jogadores entrevistados a afirmação de aprender inglês através de jogos eletrônicos porque estes são taxados de objetos que ensinam a língua inglesa, além de se tratar de objetos produzidos em países de língua inglesa. Concomitantemente, os mesmos jogadores podem afirmar aprender mais habilidosamente inglês por estar discutindo com o entrevistador professor de inglês da instituição da qual eles fazem parte. Ao que Zacchi (2006) pensa a partir dos seus estudos em Bakhtin, Gramsci e outros teóricos, sobretudo nas investigações do pensamento de Bakhtin:

A linguagem, para Bakhtin, é um fenômeno não só social e histórico, mas também ideológico. Dessa forma, os elementos linguísticos adquirem sempre novos significados, em função dos contextos sociais e históricos concretos em que são enunciados. Essa visão dinâmica da linguagem tem uma relação direta com a construção do sujeito, que se constitui pela assimilação das palavras e dos discursos de outros (ZACCHI, 2006, p. 93).

Sendo assim, a linguagem não é pura e inovadora ao emissor da mensagem, ela parte dos princípios da autoria do falante e suas influências. Em outro ponto das conversas dialogadas, como ilustrado acima, o jogador Adriano, no Fragmento 14, descreve que a escola na qual estuda (também todos os jogadores alegaram que é uma questão cultural brasileira) não está preparada para escolher conteúdos escolares, jogos e seus temas. Esses apontamentos, para Adriano, têm a ver com a vulnerabilidade a que os professores estão expostos e como eles tratam assuntos da sociedade no ambiente da sala de aula. Os professores locais à escola dos jogadores alunos conceituam os assuntos levando em consideração a diversidade cultural da sala de aula, como idade, classe social, religião e outros credos. Por apreensão de abordar certos assuntos na sala de aula e seu grau de intensidade nos

diálogos, foi identificado, em conversas nos intervalos escolares, que esses professores limitam suas discussões para prevenir problemas futuros, como a presença de pais interrogando, sob o domínio ideológico, no ambiente escolar, e discussões idealistas no ambiente da sala de aula por se tratarem de alunos em diversidade cultural, que é natural. Logo, para prevenir inconvenientes, esses professores se adaptam à realidade local de bairro, da escola e da sala de aula.

No entanto, esses jogadores, e principalmente Adriano, discordam da atuação da escola por não tratar os assuntos escolares realísticos como a sociedade se desencadeia fora dos trâmites da sala de aula, como ele remeteu: “Tem cenas de jogos violentas que o colégio acha que é errado passar, entendeu. Assim, tiro ao tiro. Mesmo estando dentro do assunto. ‘Não vamos mostrar isso para os alunos porque vai influenciar’” (Fragmento 14). As aspas identificam falas de professores não identificados. Percebamos o descontentamento do jogador Adriano com os trâmites curriculares da sua escola. Os gêneros (materiais) utilizados pelos professores da escola se ilustram através de folha impressa, datashow e lousa. Esses gêneros na escola, para Schneuwly e Dolz (2004), se prontificam para um papel importante que é o de gerar discussões, ao que ele chamou de interacionismo intersubjetivo, pertinentes aos grupos locais à escola, a distanciar-se, ao que os mesmos autores apontam, da progressão curricular. A oralidade, para Schneuwly e Dolz, é uma forma de gênero que se desenvolve através de um material como ponto de partida a fim de aprimorar concepções de mundo. Tais autores manifestam:

É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes... O gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74-75).

Nesse sentido, o professor para trabalhar em sala de aula com temas sociais, ele toma como de partida os gêneros textuais e outros inúmeros gêneros. São através dos gêneros que discutimos as atividades sociais (de forma teórica/discursiva) resultando na prática social: atuação em sociedade, debate em grupo (gênero oral) e produção, logo os gêneros na escola desenvolvem práticas de linguagens.

Pesquisadores como Kirrimiemuir e McFarlene (2004), Mozelius (2014) e Gee (2007a, 2007b) buscam analisar e descrever jogos como recursos de entretenimento, aprendizagem, simulação de identidade e design contextualizado sobre o qual relata a realidade humana. Squire (2006), em seus estudos, afirma que os jogos incentivam de uma

forma ou de outra a estimular o pensamento do jogador, a torná-lo consciente aos mais diversos temas sociais, afinal os jogos carregam temas e determinados desafios a serem resolvidos pelo jogador. Claramente, os jogos proporcionam variados desafios para os jogadores, portanto estes podem atender à cultura dos jogos à sua maneira cultural de conhecimento (práticas) com os jogos (SICART, 2009), ou seja, o pensamento de Squire (2006) está no contexto de jogadores específicos à seu trabalho de investigação, podendo suas concepções divergir a depender do conhecimento cultural dos jogos para demais jogadores.

Os jogos, as mídias, vídeos e imagens são carregados de informações, às vezes coerentes, por vezes divergentes, que geram no processo de leitura crise de informação. Informações em grande número que trazem a sensação de muito conhecimento pouco ou nada adiantam na diversificação e complexidade. Estar, no entanto, desconectado de tais informações gera ao perceptor das informações sociais um ser excluído em sociedade. Ou seja, participar do momento da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1992) faz-se necessário, pois embora seja crítico ao homem já se tornou cultural, logo necessário ao homem conviver com essa nova situação histórica, mesmo que em negativa. Não sabemos até que ponto isso é prejudicial à mente humana, afinal estamos tratando de questões psicológicas. Essa colocação de Adriano, no Fragmento 14, nos traz as informações do senso comum de parte de pessoas que são contra os jogos: “Porque tem aqueles filhos da puta que diz que jogo influencia o indivíduo, dizendo que se uma pessoa ficar vendo jogos vai estimular a praticar.” De qualquer maneira, é necessária essa forma de atenção que damos às nossas observações. No contexto dos jogos, os jogadores analisados se sentem parte dessa cultura e não temem suas designações apontadas em sociedade.

No jogo *Bully* (ver figura 4), jogo este proibido por um tempo no Brasil por relatar cenas de violência física e verbal, ilustra, como o próprio nome alega, cenas de *bullying*, inclusive conhecido pela maioria dos jogadores entrevistados e admirado pelo jogador Adriano em relação à sua história. A personagem chamado Jimmy Hopkins chega à Bullworth Academy para estudar, escola na qual os alunos, que agora são seus colegas, o rejeitam em forma de *bullying*. Eles o apontam sobre sinais na pele, chamam-no de idiota, bobo e que merece morrer. Sinais característicos de uma escola real tradicional brasileira, ou americana. No game, durante as missões, dentro da escola, há avisos escolares e eventos criados pelos próprios alunos, como competições etc. O avatar, de início, é rejeitado pelos colegas de quarto, sob uma briga física, mas por outro momento consegue fazer amizade, embora a personagem tenha se mostrado desconfiado pelas amizades. A personagem sofreu rejeição



pela mãe, sobretudo depois que ela se envolveu em um relacionamento com um rapaz, agora seu padrasto, e ambos o tratam mal.



Figura 4: O jogo instruindo o jogador (pessoa) enquanto Jimmy Hopkins recebe observações da inspetora da escola.

Fonte: *Print* da cena da primeira missão do jogo *Bully* elaborado pelo autor.

O jogo em si incentiva o avatar a atuar bem, como estudar, mas, ao mesmo tempo, guia o jogador a fazer coisas antiéticas, como abrir armário de estudantes e roubar objetos, embora tais atitudes tenham certo sentido no contexto do jogo. São atitudes inaceitáveis (fora do virtual) pela sociedade, bem como no campo do próprio jogo sob as regras locais escolares. Essas atitudes são propositas em troca da sua aceitação por parte dos alunos no contexto da escola por Jimmy Hopkins ser um novo estudante diante dos alunos veteranos, dominadores, inteligentes, trapaceadores, etc, dos mais variados perfis semelhantes às identidades encontradas em contextos reais escolares em sociedade. O jogo apresenta *cutscenes* em formas orais em língua inglesa (nesse ponto que o jogo permite aos jogadores aprenderem a língua inglesa mesmo não os sendo seus objetivos) para narrar e situar o jogador no jogo, textos escritos para leitura, porém, o jogo dá a possibilidade de “pular” (rejeitar) essas informações extras. Isso acontece porque o jogador já se encontra situado com os acontecimentos do jogo. A personagem, no início do jogo, está se adaptando ao local no qual se encontra, seguindo suas intuições, talvez resultado de como fosse tratado pelos pais e pelos estudantes no ambiente escolar, inclusive da diretoria que o critica com uma lista de

descrições da personagem que foram passadas para a escola, descrições negativas, de um garoto rebelde e descompromissado. As outras personagens, as quais não participam ativamente do jogo, aquelas que estão em segundo plano, constantemente estão discutindo, usando palavras irregulares a um ambiente escolar. Eles se tratam mal, se agridem etc. Há personagens negros e brancos, de alto peso, considerados “nerds” etc., bem semelhante a um ambiente escolar real.

Ao remeter ao pensamento do Fragmento 14, o jogador Adriano está se referindo, a partir de outras conversas, que a escola local não traria “bons jogos”, se isto fosse cultural (realidade) da sala de aula, porque em uma aula (disciplina) não mencionada, um (a) professor (a) local decidiu exibir um filme em sala de aula que remetia ao assunto o qual ele e alunos estavam estudando, filme este que envolvia cenas de massacre, semelhante a cenas de filmes históricos (de guerras), no entanto, por conta da diversidade cultural da sala de aula, para o jogador aluno Adriano, um grupo de alunos e indiretamente a equipe da escola julgaram inadequada assistir a um filme que ilustrava cenas macabras resultantes, intuitivamente, em perturbação emocional de certo grupo de alunos. Mas o grupo de jogadores analisados discorda do pensamento da escola de não ilustrar “a realidade da sociedade”, como eles apontaram, assim como promovem os jogos, porque, afinal, assim como afirmou um dos jogadores assim que finalizamos as discussões e desliguei o dispositivo celular para gravação, “não devemos nos enganar na escola quanto a acontecimentos da sociedade”, em outras palavras, precisamos conhecer a realidade da sociedade “lá fora” e estarmos preparados para quaisquer acontecimentos. E os jogos que esses jogadores mencionam, como *Assassin's Creed*, *Call of Duty*, *Medal of Honor*, *GTA*, *League of Legends*, todos presenciam cenas de tiro, massacre, ataque, morte, conquista, superação, etc., porém, de forma contextualizada para o jogador, sendo este uma parte da interpretação, sendo necessária, preparação para o uso dos jogos e conhecimento habilidoso dos mesmos. Nesse sentido de limitação de certos temas à escola, o jogo *Bully* poderia ser excluído no ambiente escolar por se tratar de situações de *bullying* na escola e outras designações, assim como o foi proibido seu lançamento no Brasil, embora já tenha sido aceito no Brasil. De toda forma, os jogadores dominam, em certo ponto, os jogos, logo conseguiram tal jogo, mesmo com a proibição no Brasil, do jogo *rackeado* e de graça em sites online internacionais, assim como informaram em uma das entrevistas gravadas. Entretanto, identificamos nessa atuação um ato antiético por se tratar de um desrespeito às questões de pirataria e lei de produção do *copyright*.

O “pensar sociologicamente” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 264) nos remete exatamente a pensar a sociedade nos seus moldes culturais reais e históricos para a



entendermos e nos entendermos enquanto seres em constante modificação e a modificando. O “pensar sociologicamente” demanda adentrar interdisciplinarmente em outras áreas do conhecimento para compreender melhor os mais diversos temas sociais para chegar a devidas instancias, mesmo que não conclusivas, essenciais aos questionamentos do indivíduo. No contexto das tecnologias em sociedade, ser “expertise” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 239) para saber utilizar tecnologias, aproveitar o que seja necessário e ter a capacidade de controle de adquiri-la em tempo real para funções necessárias. A tecnologia surge para atingir a necessidade da sociedade (BAUMAN; MAY, 2010), ela por isso, não exige sua aquisição. Ignorância não utilizar tecnologia para solução de problemas pessoais. Embora surjam problemas, no contato com tecnologias, esses problemas surgem depois (ponto pessoal do usuário), e não seu princípio inicial.

Squire (2008) percebe uma evolução no designe dos jogos que se tornam atrativos a jogadores e isto tem a ver com os temas, as cores, os sons, as estratégias, os desafios (*puzzle*), a comunicação possível em comunidade (troca de experiência) e conversas online. Todavia, os jogadores examinados reconhecem que há jogos “muito bons”, mas há aqueles que deixam a desejar. Nesse ponto da conversa, de bons jogos, atuação de jogos na escola, os questioneei **“O que são os bons jogos?”**

Fragmento 15 (Grupo 1, Entrevista 2)

Adriano: De guerra mesmo.

Luciano: Que pegue um assunto mesmo que não tenta restringir o que realmente foi, na verdade. Guerra: tem gente morrendo, matando, doenças, o desespero. O colégio vai pensar: “não, isso aí pode ferir a mentalidade da pessoa”, se incomoda com aquilo.

Anderson: Um jogo, por exemplo, que não doutrine ninguém, agindo por alguma ideologia, ou alguma forma.

Os jogadores investigados respondem ironicamente em comparação ao que a escola não faz, se comparado com o que os jogos têm ilustrado para eles. E, mais uma vez, eles pensam que não só sua escola não faz, mas escolas brasileiras também, um trabalho de conscientização social que prevaleça conhecimento para o mundo e não preparação para a universidade somente. Lembremos que esses jogadores são estudantes do ensino médio, com isto, constantemente eles são alertados a estudarem para ser aprovados no ENEM em universidades, sobretudo públicas. Para os jogadores analisados, são os bons jogos que tramitam assuntos que os atraem, pois há jogos que tramitam ações lineares em caráter de

ganhar o jogo, apenas, ou zerar, como na linguagem de jogadores. Lembremo-nos de Gee (2004) sobre os bons jogos mencionados em uma das seções anteriores.

Os bons jogos permitem que os jogadores operem dentro, mas na borda externa, da sua competência. [...] Este sentimento do jogo é altamente desafiador, mas, finalmente, é possível dar origem a uma sensação de frustração prazerosa, uma das grandes alegrias do aprendizado profundo e do bom jogo (GEE, 2004, p. 71).

Para Gee (2004), os bons jogos emitem frustração prazerosa porque eles desafiam os jogadores e, nesse processo, estimulam suas emoções. Para Adriano, os bons jogos são de guerra (Fragmento 15), que relatam o mundo “como” e “de que forma” aconteceu no passado. Nesse ponto de vista, percebemos sua insatisfação, como apontamos, com a escola local por ela e sua equipe não ilustrarem, discutirem e relatarem a sociedade como ela realmente foi. Mas, para ele e demais jogadores, os jogos têm contribuído para si enquanto pessoa e para sua atuação na escola. Podemos perceber o papel modificador dos jogos virtuais. No contexto do virtual, Lévy (1996) se refere que de uma forma ou de outra os usuários do mundo virtual sofrem influências, estas não mencionadas, mas que acontecem de forma pessoal, particular. Em outro ponto, nas palavras do autor,

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro da gravidade ontológico do objeto considerado... desprendimento do aqui e agora... complementar do real, tangível. (LÉVY, 1996, p. 17-19).

Nas palavras de Lévy, o virtual não é totalmente real, mas é aceitável de realidade, de processos de comunicação com seus usuários através de linguagens próprias a depender do objeto de troca. Ao que ele chama de “mutação de identidade” na virtualização, os usuários do mundo lúdico veem situações em jogos possíveis de serem previstas na vida pessoal e na vida em sociedade. Seria uma previsão de possíveis escolhas e acontecimentos no mundo dos jogos para o mundo real e vice-versa. Nesse ponto que o mesmo autor exige do usuário do mundo virtual discernimento, ou, nas palavras do autor, inteligência. “Chamo de ‘inteligência’ o conjunto canônico das aptidões cognitivas, a saber, as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar.” (p. 97). A internet contribui nesse sentido. Entretanto, Manovich (2000, p. 44) questiona a liberdade que a internet possibilita a usuários, quais os efeitos e questões morais são possibilitados. O próprio autor responde que são responsabilidades morais dos usuários, ou seja, designações repulsivas do mundo lúdico,

virtual e da internet, são pontos pessoais morais dos consumidores. Ao mesmo tempo, a internet e qualquer outra mídia digital podem proporcionar momento de atitude imoral, assim como em sociedade, pode-se atuar imoralmente a depender da exigência que o meio nos compromete e preceitos do indivíduo. No caso dos jogos, a ação do jogador tem a ver com sua moral e, também, com os objetivos.

Assim como os jogadores se sentem preparados para jogar jogos de quaisquer temas, discutir com seus professores profundamente os temas dos livros e suas interdisciplinaridades. No campo dos jogos, discuti-los como são. O jogador Luciano pensa que os jogos e também os temas na escola deveriam ser discutidos (assunto remetido ao que mencionamos anteriormente do fato de Adriano sobre os temas dos jogos e de a escola limitar suas discussões, no Fragmento 14), Luciano declara sobre o que seja um bom jogo no sentido de atrair-lo e ensinar-lhe fatos da sociedade e critica o que a escola pensaria sobre os jogos a partir de como ela pensa seus conteúdos, como esboçado no Fragmento 15. Identificamos nessas colocações que os jogadores encontram nos jogos o que a escola não lhes mostra, como a obscuridade dos fatos históricos que marcaram o mundo. Podemos pensar até que ponto os jogadores estão se preparando para a escola, já que a escola limita nos seus conteúdos os assuntos reais da sociedade, levando em consideração que esses jogadores não procuram nos jogos, precisamente, aprender, mas, sim, se divertir (*for fun*), como eles sempre mencionaram em todas as entrevistas iniciadas. Porém, o que está por trás da colocação “diversão”?

Os jogadores alunos não reclamam em sala de aula das colocações dos professores e seus conteúdos, nem mesmo na coordenação pedagógico e direção escolar. Também não há grupos de discussões entre os alunos para discutirem pautas que surgirem do interesse da classe de alunos. Acreditamos que esse papel do aluno, embora ele tenha consciência da problematização necessária que as escolas precisam, está embutido no adestramento e controle do corpo (FOUCAULT, 2009). As metodologias escolares articulam seus ensinamentos em forma de controle e passividade, mas isto tem a ver com a cultura dos grupos dos espaços, por exemplo, escolares, como nas palavras de Foucault, formas de adestramento para o corpo político. Ao que o autor pensa:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplina”... a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, p. 133).

A partir do pensamento de Foucault, esses alunos jogadores estão “educados” a aceitarem os métodos e conteúdos abordados pela equipe de professores locais, embora identifiquem situações que mereciam ser modificadas, como o modo de abordagem dos conteúdos escolares. O jogador Anderson vê nos jogos a possibilidade de perceber outros discursos sobre a história e de conteúdos escolares. Ele prefere “Um jogo, por exemplo, que não doutrine ninguém, agindo por alguma ideologia, ou alguma forma.” (Fragmento 15). Ele alegou que um professor da instituição aborda os assuntos da história do mundo com apenas uma versão do conteúdo, assim como são declarados nos livros didáticos escolares, afirmou em entrevista gravada. O mesmo jogador alegou, certa vez (o mesmo aconteceu com a jogadora Gabriela do Grupo 2), ter questionado ao professor o que o jogo relatou sobre algum ponto da história do mundo e, em resposta, o professor rejeitou o seu comentário. Avaliamos que o posicionamento do professor está preconcebido a partir da informação do aluno, o professor pode não acreditar na cultura dos jogos eletrônicos, ou o professor é decisivo ao que consta nos livros didáticos escolares, não aprofundando seus estudos a partir de outras fontes, discursos e ideologias de outros estudiosos acerca dos conteúdos escolares. Na versão da jogadora aluna Gabriela, ela informou que ao perguntar ao professor sobre o que viu em um jogo não mencionado, sobre Hitler ser considerado nos discursos escolares de macabro, assassino, etc., se havia outros informes de Hitler. Ela acha estranho Hitler ser “somente” apontado com tais designações, o que, para ela, num certo jogo não mencionado pela jogadora, Hitler é relatado como um ser com outros perfis distintos dos abordados pelo seu professor e pelos livros didáticos.

Ainda sobre a extensão da escola, Snyder (2008) discute no contexto local da Austrália o desafio de ensinar as crianças as habilidades de leitura e escrita. A autora comenta que o desafio do letramento é fazer os alunos pensarem, sendo o ato de pensar o melhor ato para o conhecimento. Creditamos ser significativo o pensamento letrado a esses jogadores para não creditar nos professores, nos livros didáticos e na equipe pedagógica os verdadeiros transmissores do conhecimento. Suas experiências com a vida, a família, os jogos, amigos, etc, proporcionam momentos de proficiência do conhecimento para perceber, nas mais diversas informações, que a escola transmite, também das mídias, as informações pertinentes à sua sobrevivência social, como processos educativos distintos da escolarização, embora a escolarização tenha seus benefícios. Sabe-se que a escola ensina, mas não se sabe se os alunos aprendem, principalmente a escola que se encaminha por vários focos de ensino educativo: leitura, gramática das línguas, exploração dos cânones literários, preparação para provas de vestibulares, etc. Ainda Snyder (2008) comenta que, na Austrália, alunos são

aprovados anualmente, sobem de estágio em série, sabem ler e interpretar, no entanto não sabem utilizar ou desenvolver o que aprendem na escola. Semelhante ao que acontece nas aulas de língua inglesa no ensino médio desses jogadores. Foram discutidos vários temas a partir de tal língua, como os já mencionados em uma das seções anteriores, além de questões de *Social Mobility* (Mobilidade Social), *Autism* (Autismo), etc, predefinidos mediante o livro didático escolar, perfil dos alunos e a autonomia do professor. De qualquer maneira, como sabemos se as concepções de sociedade e modos de vidas estão sendo aperfeiçoados através dessas aulas (?) que são desafiadoras se, para os jogadores, eles veem os jogos como recurso prático para o conhecimento ao passo que os jogadores atuam de forma ativa, ao manipular o jogo, sendo “autor” das ações em jogos enquanto que, na sala de aula, os conteúdos são posicionados à maneira dos instrumentos disponibilizados pela cultura escolar brasileira.

Illich (1985, p. 16) problematiza a escola como um ambiente institucionalizado, para ele, as escolas poderiam ser excluídas e os alunos os próprios mestres da sua aprendizagem e, ao invés de escolas, “usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas”. O pensamento de Illich se combina com a rede de internet atual que possibilita para seus usuários a interação online, resolução de problema e autonomia para o conhecimento desejável. Distante de manter alunos “escolarizados” (p. 16), mas sim livres do roteiro de conteúdo estabelecidos pelos professores mestres.

Os conflitos que as escolas proporcionam são muito comuns de serem identificados no cenário brasileiro, como o descaso com a estrutura e desinteresse dos alunos em frequentar a escola. Não sabemos a causa principal desses acontecimentos, mas podemos apontar para as metodologias arcaicas do professor transmissor do conhecimento. Os alunos sentados em suas carteiras, um atrás do outro, à espera de informações faladas ou ilustradas no quadro, advindas do professor.

Nas perspectivas identificadas nas discussões, os jogadores alegaram que a escola proporciona desprazer, desinteresse, que ela aborda temas não pertinentes a seus interesses e planos de vida, bem como a forma como aborda os conteúdos escolares proporciona desprazer, por outro lado, eles veem os jogos como algo prático, em crítica à escola. Os jogadores continuaram às discussões:

Fragmento 16 (Grupo 1, Entrevista 2)

Adriano: Melhor do que ficar na sala lendo.

Anderson: Se você for interessado, você pode parar e ler no jogo e você estar no jogo você esquece que aquilo dali não deixa de ser uma leitura. Você aprende mais no jogo.

Luciano: Você jogando... bem melhor você estudar do jeito que você vai sentir prazer. Não ficar: “ai, cansaço”.

Snyder (2008) nos lembra do cuidado que devemos dar às tecnologias como a solução para todos os descasos na educação, como determinismo tecnológico, em suas palavras: prescrever força à tecnologia. De toda maneira, no contexto do grupo dos estudantes jogadores analisados, percebem-se os jogos como forma cultural e de experiência. A identificação em jogos acontece pela construção do avatar e o poder de controlá-lo, em forma de imersão; em filmes, o consumidor dessa mídia sofre passividade, embora os filmes, assim como os jogos, possibilitem seus amadores de navegarem na internet para modificar suas histórias fílmicas, em forma de autoria, nos chamados *fanfictions*.

As escolas brasileiras preconizam, comumente, os estudos a partir de textos impressos e do livro didático, assim como há o ensino nas escolas com os cânones literários. Os alunos criticam a escola (professores) por ela atuar com discussões a partir de textos teóricos: sua leitura, interpretação, análise, exploração, questionamentos, etc. No entanto, esses jogadores se sentem desestimulados com esse processo metodológico constante no seu contexto escolar. Verdadeiramente, os textos autênticos de livros e da internet, quando bem selecionados, editados ou produzidos, se fazem de grande prestígio para as disciplinas escolares aos professores. Embora o jogador Adriano prefira, ao invés de ficar na sala de aula, “lendo, lendo e lendo” (Fragmento 16), prefere estar em casa jogando jogos, ato que, para Anderson, jogar se faz dum processo de leituras (ênfase no plural) por se tratar de uma mídia eletrônica altamente multimodalizada, como já discutido neste trabalho e agora ilustrado no Fragmento 16, na fala de Anderson. Os jogos ilustram textos escritos e orais a todo o momento, às vezes o jogo obriga o jogador a ler os textos ou ver/ouvir as personagens conversando, outras vezes o jogo possibilita você rejeitar a leitura. Essa contextualização que os jogos proporcionam são chamados “*cutscenes*”, isto é, momentos que o jogo para para ilustrar imagens como lugares, pessoas, personagens conversando, para memorar ao jogador a narrativa, estabelecer informações funcionais (CARR; CAMPBELL; ELLWOOD, 2006, p. 157-158).

Nessas características que os jogos se tornam não apenas jogos, mas mídias textuais (DOVEY; KENNEDY, 2006). Para esses autores, mídia textual é a produção que os jogos perpassam, geram e são desenvolvidos. O jogo não é só um jogo, ele carrega vários significados, experiência e sentido semiótico. O jogo não é homogêneo em sua criação, perpassa estudos metodológicos para sua criação de produção inovadora (DOVEY; KENNEDY, 2006).

O jogador Anderson afirma que “aprende-se mais nos jogos”. Ao mesmo tempo, por trás do seu discurso, ele quer dizer que aprende mais com os jogos do que na escola. Mas não sabemos o que ele quer dizer, precisamente, porque “aprende mais no jogo” (Fragmento 16). Aí que Luciano adentra no deleite com os jogos: “Você jogando... bem melhor você estudar do jeito que você vai sentir prazer. Não ficar: “ai, cansaço”. (Fragmento 16). Logo, esses jogadores, em especial Luciano, embora seja apreciado pelos professores da sua escola enquanto aluno que dedica-se aos estudos, como atividades em sala de aula, preparação para provas avaliativas escolares e preparação extracurricular para a prova ENEM, ele sente descontentamento com as atividades pedagógicas escolares.

Depreendemos com o papel que as tecnologias proporcionam aos seus usuários, sendo os jovens em atitudes ao “protagonismo cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 11) a partir das tecnologias, como indivíduos “indivíduos de grupo” (p. 13), proporcionando, assim, para o mesmo autor, a aprendizagem e o conhecimento voltados para o novo mundo da tecnologia e da comunicação visual. Verdadeiramente, há muitos usuários de tecnologias, como o computador, mas pode haver aí lacunas quanto ao modo comunicativo de uso. No campo dos jogadores, há jogadores que fazem downloads de cópias de jogos online, em forma de pirataria, jogos ainda não lançados, jogos não lançados em seu país, etc, logo pode-se perceber o desrespeito de jogadores com as leis locais de *copyright*, ou, em outros meios, agregar esse pensamento a jogadores “inteligentes” ao se tratar de um ato incomum que exige habilidades específicas, habilidades essas que os jogadores investigados alegam saber concretizar em razão de os jogos, por vezes, serem caros ou inacessíveis às mídias para compra. Portanto, ponto a ser discutido nas comunidades escolar e familiar. Aí advém que os jogos transformam os modos de circulação da informação, propiciam cenas de guerra, terror, aventura, diversão, desafios, informando aos seus leitores jogadores, o que os torna marcantes na vida de jogadores, ao que percebemos do jogador Anderson:

Fragmento 17 (Grupo 1, Entrevista 2)

Anderson: Eu vi coisas nos jogos que não vou esquecer. Por exemplo, *Fallout 4*, que é uma simulação de o que poderia ter acontecido em 1970, ou era 80, que era o período da Guerra Fria, que basicamente o mundo foi à merda, Rússia e Estados Unidos lançaram mísseis nucleares e tudo foi à merda. Terra devastada. Uma coisa que esse jogo me ensinou é que a guerra nunca muda. Vai sempre estar enraizada na natureza humana. Não somente a guerra, guerra declarada entre dois países, a guerra qualquer coisa.

Nesse sentido, os jogos proporcionam o que os adultos não relatam aos jovens, assim como a TV tem possibilitado. Martín-Barbero (2003 *apud* MARTÍN-BARBERO, 2008)



descobriu em sua pesquisa em Guadalupe, México, maior uso do computador em cybercafés, casa e escola. Mas, o mais importante que ele descobriu, é que o cybercafé é local onde acontece maior interação entre os usuários, sendo a escola e o lar familiar locais passivos ao uso de tal tecnologia pelo limite do professor e da família, sendo os usuários punidos se não cumpridas as regras locais. E aí vemos uso convencional do computador em casa. No contexto de fazer as atividades escolares solicitados pelo professor, o autor reflete:

O que a escola ensina não é jogar/desfrutar do computador, mas somente a realização de tarefas preestabelecidas, que castram pela raiz as potencialidades de buscar e se perder, sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar. Ao estabelecer que o jogo deva ser reservado unicamente para a hora do recreio, a escola acaba sendo incapaz de entender o mais antigo e também mais novo sentido do *navegar*, que é, ao mesmo tempo, conduzir e esperar, manejar e arriscar.” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19).

Martín-Barbero (2008) problematiza o papel da escola atual mediante a presença da tecnologia, principalmente o computador, que possibilita várias maneiras de uso que vem a diferenciar de usuário a usuário. Assim ele coloca a escola como precursora que deveria criar o processo de reflexão de autonomia dos alunos mediante os computadores, claro que em complemento com a participação ativa da comunidade familiar no processo educativo dos alunos usuários dessa tecnologia. O termo “navegar” evoca vários sentidos dentro do computador, como pesquisar, participar, fazer download, escrever, assistir, ler, jogar, etc. No entanto, a partir do momento que a escola ou o lar familiar proporcionam a oportunidade de atuar com computadores, eles prontificam regras de usos dessas e outras tecnologias, limitando criatividade e saberes do público alunado, o que possibilita ser ponto de desestímulo de uso dessas tecnologias no ambiente familiar e escolar. Entretanto, as tecnologias que estão às mãos dos jovens, neste caso, dos jogadores investigados, como eles alegaram nas entrevistas gravadas e no questionário escrito, terem a possibilidade de jogar várias horas semanais, possibilitando aumentá-lo em período de férias escolar, para aumentar sua comunidade com a tecnologia jogos eletrônicos nos seus consoles, computadores e celulares, embora suas famílias discordem, de certa forma, de seus filhos jogarem jogos, como eles descreveram no questionário escrito. Essas famílias, de acordo com os jogadores, permitem, apenas, que seus filhos joguem após cumprirem as atividades escolares e, sim, em seguida, adentrar e mostrar segurança emocional com os jogos e estudos. É interessante perceber que os familiares desses jovens jogadores não têm a cultura de conhecer os jogos a



fim de explorá-los com seus entes em suas residências, exploração esta de conhecer o design, estruturas, narrativas e objetivos que os jogos apresentam.

Nessas colocações de a escola ser precursora de explorar atividades em computadores, os professores necessitam de preparação e habilidade para se adaptar com essas ferramentas e suas novas versões que chegam às escolas, residências e à prateleira de supermercado com curto tempo, logo quem sofre com o processo de transformação e não acompanhamento dessas produções são os professores que são ditos como os responsáveis, exageradamente, de educarem os alunos para a vida. No ponto da discussão dos jogos, por exemplo, pode ser possível os jogadores alunos fazerem intertextualidades nas discussões em sala de aula com os jogos eletrônicos os quais eles jogaram ou estão jogando, nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento da tecnologia jogos por parte da equipe de professores da escola dos jogadores investigados e de outras escolas. Razoavelmente satisfatório, dos quatorze professores que compõem o quadro das disciplinas da escola desses jogadores, apenas três professores se comunicam com os jogos eletrônicos.

Prevê-se a possibilidade de esses jogadores remeterem às discussões da sala de aula em razão, nas discussões em entrevistas gravadas, terem relatado questões marcantes, por exemplo, da história mundial, assim como Anderson relatou, disponibilizado nos Fragmentos 13 e 17. Desse modo, os jogos ultrapassam sua significação de “*for fun*” (diversão) e alcançam pontos importantes para a vida dos jogadores desses eletrônicos, questões históricas, emocionais, culturais, etc. Ainda que os jogos proporcionem conhecimento para esses alunos jogadores, os professores precisam, indubitavelmente, também os familiares do jogadores, conhecer a cultura dos jogos para inseri-los em seus diálogos como máquina que proporcione valores aos jogadores. Logo, caso isso se desenvolva em sentidos opostos, o conhecimento dos jogadores não serão aceitos e valorizados pela comunidade escolar e familiar, não passível de ser aceita a colocação “aprendi com os jogos”.

Perceptível, ainda, foi o que o jogador Anderson levou do jogo *Fallout 4* para a vida, sua modificação conceitual de vida podendo, tal jogo, ser meio, para ele, de rever conceitos aprendidos em casa e na escola, como posto no Fragmento 17. Nessa mesma colocação, o jogador nos lembrou, na entrevista gravada, da acomodação política estabelecida pelo governo de Michel Temer, das crises do país, das altas taxas de desemprego, etc, o que, para o jogador Anderson, uma forma de guerra não declarada no Brasil, logo não uma guerra convencional de ataques nucleares, mas sim, nos moldes de guerra da desigualdade social, analfabetismo, violência, etc, o que o faz pensar, a partir dos jogos, “a guerra nunca muda. Vai sempre estar enraizada na natureza humana.” (Fragmento 17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, como discutido intensamente, teve como objetivo analisar as possibilidades de aprendizagem e formação educativa que os jogos eletrônicos possibilitam a jogadores, valorizando as diversas situações que jogadores perpassam ao jogar jogos. São aprendizagens significativas e educativas para o conhecimento pessoal desses jogadores.

Para tanto, buscamos analisar, a partir das discussões teóricas e dos sujeitos da pesquisa investigados, o que os jogadores aprendem enquanto estão jogando em suas residências. São aprendizagens que a escola, nem mesmo a família, em parte, valorizam. Sobretudo, a cultura dos jogos sofre negativamente rejeição no ambiente familiar.

Os jogadores analisados abordaram questões significativas de aprendizagem e formação educativa, pertinentes para viverem em sociedade. São aprendizagens e conhecimentos educativos em questões científicas e culturais. Científicas, porque se referem a questões de conteúdos escolares, e culturais, porque dizem respeito a questões de estar em sociedade. Esses pontos ultrapassam o que, antes da pesquisa, identificamos no contexto dos jogos: a aprendizagem somente de vocabulários da língua inglesa, embora importantes para atuação na sociedade em pontos globalizantes e capitalistas neste novo mundo (GEE, 2000). Se partirmos dos apontamentos de Andreotti e Souza (2007) ilustrados neste trabalho, a aprendizagem de vocabulário está voltada para a escolarização, daí ser pertinente aceitá-la nos jogadores analisados, pois eles concorrem à prova ENEM (exame que avalia o conhecimento dos candidatos para inseri-los em universidades públicas e privadas no Brasil e, presumidamente, para ingresso no mercado de trabalho), e para a convivência com a cultura dos jogos, objetos que mantêm relação estreita com a língua inglesa.

Mais significativas e pertinentes são as aprendizagens apontadas pelos sujeitos da pesquisa, as quais servem para conhecimento pessoal, ampliam conhecimentos aprendidos na escola e a preparação cultural para atuar em sociedade, casos significativos que Andreotti e Souza (2007) apontam como educação, como a conscientização dos acontecimentos históricos e atuais na sociedade, aprimoramento do raciocínio, situação-problema, simulação e escolhas que os jogos proporcionam. Além disso, jogos significativos, que simulam a vida real, propiciam uma melhor aprendizagem de conteúdos escolares de história, questões de humor, conscientização da cultura da sociedade, superação de timidez, humor, diversão, etc., através das linguagens contextualizadas sob o viés da multimodalidade (KRESS, 2000). No entanto, a questão da escolarização, tema que Andreotti e Souza (2007) criticam, pouco prepara aprendizes para viver em sociedade ou às vezes muito os desestimula a estarem aprendendo

no ambiente escolar. Por isso, esses autores dão importância à aprendizagem educativa, a qual prepara aprendizes para viverem em sociedade, sobretudo, leva-os a aprender e conhecer assuntos relevantes para si, uma questão de subjetivação para o conhecimento. Daí surgem implicações sobre currículo escolar diante da problematização dos jogos. A escola define seu currículo para ser aplicado aos alunos, no entanto são variados alunos em perfil, conhecimento, modo de aprender e desejos, características que a escola não consegue alcançar para todas as culturas locais.

Claro que a subjetividade não é autônoma, ela respeita o conhecimento do jogador, no entanto essa necessidade pode ser formulada através da atuação em sociedade, estudo e criticidade. Gee (2008, p. 197) argumenta que, no contexto dos jogos eletrônicos, “o conteúdo é o que determina a natureza e o valor do trabalho.” Além da importância em ter atenção quanto à percepção do jogador sob os mais diversos objetos, como os jogos, é imprescindível dedicar a atenção para o conteúdo a ser jogado, desenvolvido (em termos de cumprir a jogada) e simulado (retomada de representação da realidade).

Todas as colocações apontadas neste trabalho são assertivas encontradas no contexto dos jogadores envolvidos, das suas experiências e jogos específicos que pertencem às suas culturas enquanto jogadores. Portanto, não podemos generalizar a cultura dos jogos, sobretudo a investigada neste trabalho. Em outros contextos culturais de jogos, um jogador entrevistado (caso não compartilhado ao longo das discussões apontadas por não ser foco deste trabalho de pesquisa) apontou conhecer outros jogadores dos seus círculos de amizade, que pararam de estudar, desenvolveram problemas com a alimentação e se ausentaram de reuniões familiares, levou a família a retirar os jogos da sua vida, resultado da inexperience de manuseio com os jogos (SICART, 2009). Assim, presumimos que, culturalmente, nem todos os jogos e jogadores estão preparados para atuar em sociedade com a cultura dos jogos. De qualquer maneira, há jogadores que dão atenção ao contexto dos jogos para com a narrativa, mais especificamente o desenrolar da trama, outros aderem ao ato de apostar, ganhar, conquistar dinheiro e território, ou ter posse de materiais como armas de lutas, carros e casas.

As informações relevantes apresentadas neste trabalho têm relação com o entusiasmo que os jogos caracterizam por promoverem aprendizagens através de cultura (GEE, 2004) e, portanto, em atrair jogadores interessados em jogar por jogar, para incrementação do humor (questões emocionais), passatempo, entretenimento e comunicação com temas através da linguagem dos jogos. O mais importante é que os jogos comumente transmitem uma cultura significativa que estimule o jogador a momentos para o conhecimento, concomitante aos

desafios, raciocínios e hipóteses em contextos especiais fora deles (KIRRIEMUIR; McFARLANE, 2004), incremento das identidades (NORTON, 2011), também desprezo, perdas, mau humor e desinteresse.

Percebemos, portanto, que os jogos possibilitam múltiplas perspectivas, desde que os jogadores saibam escolher aqueles planejados para o seu desenvolvimento e que tenham uma perspectiva de serem analisados de maneira pertinente, daí a possibilidade de aprender jogando automaticamente, mesmo não sendo este ser os objetivos (dos jogadores), como uma forma de aprendizagem colateral (THOMAS; BROWN, 2007), ou conhecimento tácito (GEE, 2007a), resultados do saber jogar (ARNSETH, 2006), como um ator-participante proficiente em práticas sociais (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Inoportunamente, são conhecimentos que os jogadores não compartilham com seus familiares e no ambiente escolar porque tais ambientes não proporcionam discussões pertinentes ou são ingênuos do assunto, logo não participam de momentos de comunicação para dar e receber *feedbacks* naqueles contextos, afinal, até que ponto estes jogadores-alunos saberão que estão se educando ou não diante das suas experiências com os jogos e idades?

Para tanto, como os bons jogos proporcionam oportunidades educativas de aprendizagem, como foi discutido, adentramos na questão da ética sobre até que ponto eles contribuem para o conhecimento da ética para viver em sociedade. Sicart (2007) comenta que o sistema dos jogos possibilita ao jogador momentos de reflexão a partir do comando de suas obrigatoriedades, mais relevante, sobretudo, quando o jogador carrega proficiência para manusear esses jogos e sua cultura. Os jogadores analisados demonstraram segurança em suas jogadas e não temem ser influenciados pela cultura dos jogos através dos que ilustram cenas macabras (assassinatos, etc), inclusive alegaram, como discutido, que os jogos devem relatar a realidade da sociedade. Sicart (2009) estabelece que “o jogador é uma subjetividade reflexiva...com sua própria história cultural...valores que também afetam a experiência.” (SICART, 2009, p. 63). Nesse sentido que podemos alegar que as atuações dos jogadores têm a ver com suas práticas digitais, conhecimentos outros, bem como suas responsabilidades escolhidas com os jogos. Ele ainda vê na ética da cultura dos jogos como representação da sociedade, por tratar ideologicamente a sociedade (MAGNANI, 2015) logo, por vezes, o jogador necessita atuar de forma antiética, a depender do jogo, o que, para o autor, tem relação construtiva do “sistema” e “mundo” dos jogos de computadores (p. 21).

Partindo das informações dos jogadores analisadas neste trabalho, suas formas de atuar e pensar sobre os jogos, têm a ver com o tempo de contato e dedicação, ou, como alega Sicart (2009) depende do grau de experiência com os jogos. Este ponto foi notável na dedicação de

tempo e troca de experiência. Nesse sentido de perceber a atuação do jogador como um papel ético, os jogos proporcionam momento de reflexão sobre as atuações como proporção do *feedback* (positivo ou negativo) quando ele promove perda do jogo (reiniciar a jogada), perda de materiais (mantimentos necessários nas jogadas), diminuição do tempo de vida, prisão da personagem, bloqueio do tempo no jogo e outras formas de punição que variam em cada jogo. São dessas ações da personagem no jogo que os jogadores enquanto leitores, espectadores e observadores se sentem cativados pelas personagens (ZAGAL, 2009, p. 1) que proporcionam momento de reflexão das temáticas dos jogos e do papel identitário que os jogadores desempenham, funcionalidade que a escolha atual abstrai ao focar, por vezes, nos seus ideais.

As jogadas dos jogadores envolvidos lhes possibilitam momentos para pensar a sociedade, até mesmo as cenas de violência, assunto que não estimula os jogadores a terem as mesmas reações, ao contrário, a violência, como assassinato em jogos, relata aos jogadores uma cultura em vigência, por vezes obscura pelos professores da sua escola e isso provoca desinteresse nos alunos por tratá-los inadequados a tais assuntos, fato que os jogos simulam com variadas linguagens, como imagem, som, cores, texto e ação do jogador. O ponto que provoca questionamento às famílias é se os jogos estimulam o desvio da ética dos jogadores, no entanto, como discutido no contexto dos envolvidos, perpassa por outros viés que somente estudos e pesquisas podem qualificar o status que ainda se encontra negativo na sociedade atual, embora tenha evoluído para debate nas academias.

## REFERÊNCIAS

ALAWAMI, N.; YU KU, H. Every Day You Are Improving: How College Students View the Educational Impact of World of Warcraft. **The Qualitative Report**: v. 21, n. 8, p. 1428-1440, 2016. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss8/7/>>. Acesso em dez. de 2016.

ALVES, L.; NEVES, I. B.; SOUZA, J. R. Jogos Digitais e Aprendizagem. 2012, p. 142-146. Disponível:

<[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25952/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25952/Documento_completo.pdf?sequence=1)> Acesso em outubro de 2017.

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L.M.T.M. **Learning to Read the World Through Other Eyes**. UK: Global Education Derby, 2007.

ANDRADE, L. A. **Jogos Locativos**. Salvador: Edufba, Coleção Cibercultura, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18852/1/jogos-locativos-miolo.pdf>>. Acesso em novembro de 2017.

APPERLEY, T. H.; JAYEMANE, D. A Virada Material dos *Game Studies*. **Lumina**, vol. 11, nº 1, abril, 2017. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/721/498>> Acesso em novembro de 2017.

ARNSETH, H. C. Learning to Play or Playing to Learn – A Critical Account of the Models of Communication Information Educational Research on Computer Gameplay. **Game Studies**, v. 6, n. 1, dezembro, 2006. Disponível em: <<http://gamestudies.org/0601/articles/arnseth>>. Acesso em nov. de 2016.

AZEVEDO, R. T. **Identidade de Gênero, Futebol e Videogames**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2014. 116 f. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5764/1/ROGERIO\\_TENORIO\\_AZEVEDO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5764/1/ROGERIO_TENORIO_AZEVEDO.pdf)> Acesso em fevereiro de 2016.

ELETRONIC ARTS. **The Sims 3** [Jogo Eletrônico]. The Sims Studio Maxis, 2009.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a Pensar com a Sociologia**. Trad.: WERNECK, A. Rio de Janeiro: Jorge Zelar, 2010.

BEGG, M.; DEWHURST, D.; MACLEAOD, H. Game Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education. **Innovate: Journal of Online Education**. V. 1 (6), 2005, p. 1-7. Disponível em <<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=innovate>> Acesso em setembro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006, vol. 1, p. 85-124.

BEZERRA, F. S. **Identidades e Poderes no World of Warcraft**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2016. 133 f. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5690/1/FLAVIO\\_SOARES\\_BEZERRA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5690/1/FLAVIO_SOARES_BEZERRA.pdf)> . Acesso em janeiro de 2017.

BIANCO, L. J. Multiliteracies and Multilingualism. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000, p. 92-105.

BURN, A. Reworking the Text: Online Fandom. In: CARR, D.; BUCKINGHAM, D.; BURN, A.; SCHOTT, G. (Org.). **Computer Games: Text, Narrative and Play**. Cambridge: Polity Press, 2006, p. 88-102.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CARR, D.; CAMPBELL, D. ELLWOOD, K. Film, Adaptation and Computer Games. In: CARR, D.; BUCKINGHAM, D.; BURN, B.; SCHOTT, G. (Org.). **Computer Games: Text, Narrative and Play**. Polity Press: Cambridge, 2006, p. 149-161.

DERRYBERRY, A. “Serious games: online games for learning”. **I’m Serious.net**. Disponível em <[http://www.adobe.com/products/director/pdfs/serious\\_games\\_wp\\_1107.pdf](http://www.adobe.com/products/director/pdfs/serious_games_wp_1107.pdf)> Acesso em jan. de 2018.

CRARY, J. **Técnicas do Observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CAMPOS, F. R. G. Ciência, Tecnologia e Sociedade. Florianópolis: IF-SC, 2010. Disponível em: <[https://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/images/4/4c/Ciencia\\_tecnologia\\_e\\_sociedade.pdf](https://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/images/4/4c/Ciencia_tecnologia_e_sociedade.pdf)> Acesso em outubro de 2017.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto contexto Enferm**, vol.15, n. 4, 2006, p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso de jun. de 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198>>. Acesso de jul. de 2016.

Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. Versão online, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the Role of School. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000, p. 121-148.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.



DE PAULA, G. N. Videogame, Novos Letramentos e a Escola, uma conjunção possível? **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG, 2009.

DOVEY, J.; KENNEDY, H. W. **Game Cultures: computer games as new media**. England: OpenUniversity Press, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**. Curitiba, UFPR, n. 24, 2004, p. 213-225. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso de jun. de 2016.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1992.

EMERSON, R.M. ; FRETZ, R.I; SHAW, L.L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

ERSTAD, O. Trajectories of Remixing: Digital Literacies, Media Production, and Schooling. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. Peter Lang: New York, 2008, p. 177-202.

FLORIDI, L. Artificial Evil and the Foundation of Computer Ethics. **Ethics and Information Technology** 3, nº 1, 2001. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011440125207>> Acesso em julho de 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLASER, E. M. Defining Critical Thinking. **The Critical Thinking Community**. Disponível em: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>. Acesso em jan. de 2017.

GREEN, B; BIGUM, C. Aliens in the classroom. **Australian Journal of Education**. V. 37, n. 2, p. 119-141, 1993. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0004944193037002>>. Acesso em agosto de 2017.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Ed. 2. New York: Palgrave Macmillan, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy**. New York: P. Lang, 2007b.



\_\_\_\_\_. **Situated language and learning**: A critique of traditional schooling. London, Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. New People in New World: network, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000, p. 43-68.

\_\_\_\_\_. What Would a State of the Art Instructional Video Game Look Like? **Innovate**, v. 1, n. 6, 2005. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=innovate>>. Acesso de fev. de 2016.

GIDDINGS, S.; KENNEDY, H. Digital Games as a New Media. In: RUTTER, J.; BRYCE, J.(Org.). **Understanding Digital Games**. London: Sage, 2006, p. 129-147.

HALL, S. Encoding/decoding. In: HALL, S.; HOBSON, D.; LO WE, A.; WILLIS, P. **Culture, Media, Language**. New York: Routledge, 1996, p. 128-138.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 7ª ed. DP&A: São Paulo, 2002.

HALVERSON, R. What Can K-12 School Leaders Learn from Video Games and Gaming? **Innovate**, v. 1, n. 6, 2005. Disponível em: <[http://dm.education.wisc.edu/rrhalverson/intellcont/Halverson%20Innovate%20\(89%202005\)-1.pdf](http://dm.education.wisc.edu/rrhalverson/intellcont/Halverson%20Innovate%20(89%202005)-1.pdf)> Acesso em out. de 2016.

HERRO, D. C. Implementing Game Design in School: A Worked Example. **CJLT/RCAT**, vol. 41 (2), 2015, p. 1-26. Disponível em: <<https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26973>>. Acesso em agosto de 2017.

HOECHSMANN, M.; POYNTZ, R. **Media literacies**: a critical introduction. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Trad.: João Paulo Medeiros. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva S.A (Digital Source), 2000. Disponível em: <[http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)> Acesso em julho de 2017.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª ed. Petrópolis: Vozes 1985.

ISAYAMA, H. F.; VIANA, J. A. Jogos e(m) Sociedade: reflexões sobre o campo do lazer. In: CARRIERI, A. P.; GOBIRA, P. (Org.). **Jogos e Sociedade**: explorando as relações entre jogo e vida. Belo Horizonte: Crisálida/NOS, 2012, p. 107-128.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KLABBERS, J. H. G. Tensions Between Meaning Construction and Persuasion in Games. **Game Studies**. V. 11, n. 2, 2011. Disponível em: <[http://gamestudies.org/1102/articles/klabbers\\_book\\_review](http://gamestudies.org/1102/articles/klabbers_book_review)>. Acesso em dez. de 2016.

KARL, R. Game-Based Learning: A Different Perspective. **Innovate**, v. 04, n. 04, 2008. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss4/4/>> . Acesso em dez. de 2016.

KIRRIEMUIR, J.; McFARLENE, C.A. Literature Review in Games and Learning. **Futurelab Research**, v. 8, 2004. Disponível em: <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>>. Acesso em set. de 2016.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. 3ª ed. New York: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. Austrália: Allen e Unwin, 2000.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

MAGNANI, L. H. Explorando sentidos e aprendizados dentro de uma cultura de *videogames*. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Org.). **Letramentos e Mídias: Música, Televisão e Jogos Digitais no Ensino de Língua e Literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MANOVICH, L. **The Language of New Media**. MIT: London, 2000.

MATTAR, J. Mundos Virtuais, Games e Simulações em Educação: alternativas ao design instrucional. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (Org.). **Educação e Cultura Midiática**. Vol. I. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 69-96.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S.; FILHO, J. F. (Org.). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 9-32.

MAXIS et al. **SimCity**. [Jogo Eletrônico]. Electronic Arts et al. 2014.

MITCHELL, W. J. T. **Picture Theory: essays on verbal and visual representation**. The University of Chicago: Chicago and London, 1942.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <[http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo\\_sobre\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf)> Acesso em agosto de 2016.

NORTON, B. Identity. In: SIMPSON, J (Org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011, p. 318-330.

PETERS, A. M.; BIESTA, G. **Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy**. Peter Lang: New York, 2009.

MOZELIUS, P. What can be learned from playing digital games outside school? **ECGBL**, v. 1, p. 443-450. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/26675>>

8143\_What\_can\_be\_learned\_from\_playing\_digital\_games\_outside\_school>. Acesso em dez. de 2016.

NOSS, R. **Digital literacies:** a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. University of London: London Knowledge Lab, January, 2010. Disponível em: <[http://www.academia.edu/19277890/Digital\\_Literacies.\\_A\\_research\\_briefing\\_by\\_the\\_technology\\_enhanced\\_learning\\_phase\\_of\\_the\\_teaching\\_and\\_learning\\_research\\_programme](http://www.academia.edu/19277890/Digital_Literacies._A_research_briefing_by_the_technology_enhanced_learning_phase_of_the_teaching_and_learning_research_programme)> Acesso em jan. de 2014.

PARDO, M. B. L. **A arte de realizar pesquisa:** um exercício de imaginação e criatividade. São Cristóvão: Edufs, Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2006.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em novembro de 2016.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMOS, S. Tecnologias da Informação e Comunicação: conceitos básicos. 2008. Disponível em: <[http://livre.fornece.info/media/download\\_gallery/recursos/conceitos\\_basicos/TIC-Conceitos\\_Basicos\\_SR\\_Out\\_2008.pdf](http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf)> . Acesso em janeiro de 2018.

ROYLE, K. Game-based Learning: a diferente perspective. **Innovate**, v. 04, n. 04, 2008. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=innovate>> Acesso em março de 2016.

ROCKSTAR NORTH. **Grand Theft Auto: San Andreas**. [Jogo Eletrônico]. Rockstar Games. 2004.

ROCKSTAR VANCOUVER. **Bully** [Jogo Eletrônico]. Rockstar Games. 2006.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SCELSA, V. L. The Effect of Agressive and Prosocial Video Games on Agressive and Prosocial Behavior. **Senior Theses**, Trinity College, 2014. Disponível em: <<http://digitalrepository.trincoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1428&context=theses>>. Acesso em dezem. de 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. SP: Mercado das Letras, 2004.

SICART, Miguel. **The ethics of computer games**. Cambridge: The MIT Press, 2009.

\_\_\_\_\_. Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games. **International Review of Information Ethics**. Vol. 4, 12, 2005. Disponível em: <<http://www.miguelsicart.net/publications/GamePlayerEthics.pdf>> Acesso em setem. de 2017.

SHAFFER, D. W. Epistemic Games. **Innovate**: v. 1, n. 6, 2005. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol1/iss6/2/>>. Acesso em out. de 2015.

SCHOTT, G. Agency in and around Play. In: CARR, D.; BUCKINGHAM, D.; BURN, A.; SCHOTT, G. (Org.). **Computer Games: Text, Narrative and Play**. Cambridge: Polity Press, 2006, p. 133-148.

SOBY, Digital competences – From education policy to pedagogy: the norwegian context. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. Peter Lang: New York, 2008, p. 119-149.

SNYDER, I. **The Literacy Wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Austrália: Allen e Unwin, 2008.

SOUZA, M. M.; PESSÔA, V. L. S. O trabalho de campo em geografia: por uma geografia participante de investigação científica. In: MARAFON, G. J. et. al. (Org.) **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 207-221, 2013.

SQUIRE, K. D. From Content to Context: Videogames as a Designed Experience. **Educational Researcher**. Vol. 35, nº 8, p. 19-29, 2006 Disponível em: <[http://sashabarab.org/syllabi/games\\_learning/squire\\_edres.pdf](http://sashabarab.org/syllabi/games_learning/squire_edres.pdf)>. Acesso em dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Video Games in Education. **International Journal of Intelligent Simulations and Gaming**, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.100.8500>> Acesso em maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Video Games and Education. Designing Learning Systems for an Interactive Age. **Educational Technology**. March-April, 2008, p. 17-26. Disponível em: <<https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/02-squire-ed-tech-refchecV3.pdf>> Acesso em março de 2016.

\_\_\_\_\_. Changing the game: what happens when video games enter the classroom? **Innovate**, v. 1, n. 6, 2005. Disponível em: <[http://www.innovateonline.info/pdf/vol1\\_issue6/Changing\\_the\\_Game\\_What\\_Happens\\_When\\_Video\\_Games\\_Enter\\_the\\_Classroom.pdf](http://www.innovateonline.info/pdf/vol1_issue6/Changing_the_Game_What_Happens_When_Video_Games_Enter_the_Classroom.pdf)>. Acesso em agosto de 2014.

THOMAS, D.; BROWN, J. S. The Play of Imagination: Extending the Literature Mind. **Sage: Game and Culture**, v. 2, n. 2, 2007, p. 149-172. Disponível em: <[http://www.nideffer.net/classes/27008/week\\_08\\_platforms/play\\_of\\_imagination\\_seeleybrown\\_thomas.pdf](http://www.nideffer.net/classes/27008/week_08_platforms/play_of_imagination_seeleybrown_thomas.pdf)>. Acesso em dez. de 2015.

THE STUDIO MAXIS. **The Sims 3**. [Jogo Eletrônico]. Electronic Arts. 2009.

Turner, D. W. Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. **The Qualitative Report**, 15 (3), 2010, 754-760. Disponível em <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>> Acesso em novembro de 2017.

ULICSACK, M. Games in Education: Serious Games: a literature review. **Futurelab**, 2010. Disponível em: <[http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Serious-Games\\_Review.pdf](http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf)> Acesso em jan. de 2017.

VÍCTORA, C. G. et al. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMSON, Ben. Computer games, schools and young people: a report for educators on using games for learning. **Futurelab**, 2009. Disponível em: <<https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL27/FUTL27.pdf>>. Acesso em dez. de 2016.

WIRTH, K. R.; PERKINS, D. Learning to Learn. **Macalester College**, 2008. Disponível em: <<https://www.macalester.edu/academics/geology/wirth/learning.pdf>>. Acesso em nov. de 2016.

ZACCHI, V. J. **Identidade em Jogos Digitais**: entre a identificação e a mecânica do jogo. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Esperando o Inesperado: formação de professores numa era de incertezas. **Língua e Literatura na Época da Tecnologia**. In: MOTA, M. B. et. al. (Org.). Santa Catarina: UFSC, p. 259-276, 2015.

\_\_\_\_\_. Linguagem e Subjetividade em Gramsci e Bakhtin. **Gragoatá**. Niterói, nº 20, 2006, p. 83-102.

ZAGAL, P. J. Ethically Notable Videogames: Moral Dilemmas and Gameplay. **DIGRA**: DePaul University, 2009. Disponível em: <<http://www.cs.vu.nl/~eliens/sg/local/report/game-ethic.pdf>> Acesso em julho de 2017.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A - questionário perfil dos jogadores**

Nome:

Idade:

Apelido em jogos:

Série/turma:

Email:

- 1) Qual gênero de jogo você prefere jogar? Comente o motivo.
- 2) Cite jogos que você tem se dedicado a jogar. Comente o motivo.
- 3) Quais consoles (aparelhos) você usa?
- 4) Com quem você gosta de jogar? De que forma essas pessoas te ajudam nas jogadas?
- 5) Quantas horas diárias, ou semanais, você se dedica a jogar videogame? Comente o que você e sua família pensam sobre isso.
- 6) Qual a sensação de jogar jogos?
- 7) Você tem interesse em participar de encontros na escola em horário oposto aos estudos escolares com aviso prévio quando necessário?

### **Apêndice B - Entrevista semiestruturada para a entrevista gravada**

Aprendizagem em jogos

- 1) De que maneira os jogos trazem benefícios para sua formação pessoal?
- 2) Os jogos te ensinam a perceber os problemas sociais? Como isso acontece?
- 3) De que forma você consegue aumentar seu conhecimento de mundo através dos jogos?

A questão da ética em jogos

- 4) Como você compreende o ato de ter má conduta em jogos, assim como cometer um assassinato? Isso modifica seu modo de vida em sociedade?
- 5) Como você interpreta o ato de perder, ou morrer, em jogos?

O ensino em jogos e na escola

- 6) Como você acredita que seria a educação escolar e aprendizagem se você aprendesse os mais variados assuntos escolares através de jogos? Como os jogos te proporcionariam isso?
- 7) De que forma os jogos influenciam sua atuação na escola e fora dela?
- 8) Há algo que o jogo contempla que a escola não?

Participação/atuação fora de jogo

- 9) Você encontra dificuldades nas jogadas em jogos? Como você soluciona essas dificuldades?



## **Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Gostaríamos de solicitar a autorização do seu filho (a) como voluntário (a), sob consentimento da escola, a participar da pesquisa “O Papel dos Jogos Eletrônicos no Processo Educativo de Jovens Alunos”, que faz parte do curso de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade Federal de Sergipe e é orientada pelo professor dr. Vanderlei José Zacchi, da UFS. O motivo que nos leva a estudar essa temática tem por objetivo investigar conhecimentos pelos quais jogadores estão aprendendo ao jogar, além disso problematizar o papel que os jogos contribuem para a aprendizagem de questões para a vida em sociedade, perpassando por questões de ética. Os benefícios esperados são a contribuição para a descoberta do papel dos jogos na vida de jogadores alunos e a valorização da aprendizagem por meio desses recursos. Para isso, a participação de seu filho (a) é muito importante.

Os procedimentos de coleta de material de dados serão da seguinte forma: a) questionário escrito para identificação, mais precisamente, do perfil dos jogadores; b) conversa gravada (duas entrevistas) no ambiente escolar com aviso prévio; e c) *whatsApp*.

Você, responsável pelo seu filho (a), será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar seu filho (a) a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação do seu filho (a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar do seu filho (a) com padrões profissionais de sigilo, assim como também os resultados da pesquisa. O nome do seu filho (a) ou o material que indique a participação será disponível com nomes fictícios. Eles (as) não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo da participação do meu filho (a) nesse estudo.

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do participante aluno voluntário da pesquisa) declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O estudante pesquisador e professor Ricardo Dantas Soares certifica-nos de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderemos chamar o estudante pesquisador Ricardo Dantas Soares no email [ricardodantassoares@yahoo.com.br](mailto:ricardodantassoares@yahoo.com.br) ou na Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação de Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras na Avenida Marechal Rondon, sn, Jardim Rosa Elze, 49100000 - São Cristóvão, SE – Brasil.